

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

David Leandro Cavalcante

**A QUESTÃO DAS IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA
ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS E DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO - 1996-2016**

Guarulhos
2019

David Leandro Cavalcante

**A questão das identidades no ensino de História
Análise das propostas curriculares nacionais e da rede municipal
de ensino de São Paulo - 1996-2016**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: História, Ensino de História, Currículo, Identidades.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Andréa Slemian

**Guarulhos
2019**

David Leandro Cavalcante

A questão das identidades no ensino de História
Análise das propostas curriculares nacionais e da rede municipal
de ensino de São Paulo - 1996-2016

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: História, Ensino de História, Currículo, Identidades.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Slemian

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Slemian (Orientadora)

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. João Paulo Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Kelly Cristina Oliveira de Araújo (Suplente)

Fundação Getúlio Vargas

CAVALCANTE, David Leandro.

A questão das identidades no ensino de História: Análise das propostas curriculares nacionais e da rede municipal de ensino de São Paulo - 1996-2016. – 136p.

Guarulhos, SP, Brasil, 2019. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Slemian

1. História. 2. História do Brasil. 3. Ensino. 4. Identidade. 5. Currículo.

*Dedico este trabalho aos meus sobrinhos,
Yan Carlo, Mariana Henrique Carvalho,
Chiara Fernandes, Julia Tiemi Henrique Konishi,
Akira Henrique Konishi, Maria Clara Gonçalves Cardim, Jorginho*

À minha irmã, Priscila Cavalcante Bermudes,

*Aos meus filhos, Cassia Felix Cavalcante
Renato Felix Cavalcante
Tatiana Frazão Helene Cavalcante,
Com amor.*

*À memória de meus amados avós,
Carmen Molina Cavalcante (1933 – 2011)
Elias Cavalcante (1926 – 2018),
Saudades!*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho somente foi possível porque contei com o apoio material e espiritual de muitas pessoas. Infelizmente, não sendo possível registrar todas aqui, priorizei aquelas que estiveram presentes em todas as etapas do processo de elaboração desta pesquisa. Em primeiro lugar, pela compreensão e a disposição da Supervisora de Ensino da **Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT)** Márcia Borceto Jelen de Castro, sem a qual teria sido inviável a permanência neste Programa. Às diretoras da **Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Teófilo Benedito Ottoni**, Sandra Matos dos Santos Bragato Lopes e Heloísa Vigeta Lima, assim como a seus/suas Assistentes, Elaine Aparecida de Paula Oliveira, Maria Betânia Rodrigues da Silva, Sueli de Fátima Cabral Guedes, Alex Jane de Almeida Guedes e Flávio Pereira de Souza. Às Secretárias Ana Claudia de Souza e Margarida Corte; aos Auxiliares Técnicos em Educação (ATE) Sidnei Oliveira, Gilvan Muniz, Valdinei Paluri dos Santos (Nei) e, especialmente, a Áudria Rongeta, cuja presteza e carinho tornaram a minha vida na escola mais alegre. Às Coordenadoras Pedagógicas Ana Cristina Moraes Azevedo, Cássia Fogaça, Elise Amato e Tânia Regina de Souza Correa. Aos colegas de coordenação e orientação dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), Professoras Cristiane Braga, Gislaine Rosa dos Santos, Sônia Tereza de Andrade e Professor Luís Miguelez. Sem o empenho de vocês, este trabalho não teria sido possível. Às turmas dos 9º anos de 2016 e 2018, brilhantemente representadas pelas alunas Laísa Barbosa e Gabriella Carvalho. À Professora Mônica Moraes de Oliveira, parceira na luta por uma educação emancipadora, e como representante das colegas dos primeiros ciclos do ensino fundamental da nossa escola. Ao Professor Eronilson da Silva Rosa, pela generosidade.

Às minhas queridas amigas e parceiras de cotidiano escolar, Arlete Borba, Camila Silvério dos Reis, Luciana Martin Kanawati, Paula Leocádia Custódio e Renata Mendes Soares. Professoras exemplares, intelectuais brilhantes. Companheiras de lutas e de projetos. Ao meu querido amigo e parceiro de disciplina, Paulo Giovanni de Almeida Nicolini, exemplo de compromisso profissional e solidariedade. Ao querido Professor, Mestre de todo nós, César Augusto Leite, pelos anos de alegria e pela generosidade sem limites. A todos os Professores, pela convivência, debates e aprendizagens. Agradeço especialmente a Professora Cristina Rossi e às Auxiliares de Vida Escolar (AVE), cujo trabalho permite, verdadeiramente, a inclusão dos nossos alunos. Também, de forma especial, meus agradecimentos às equipes da Cozinha e da Limpeza, à Marcilene e à Maria Diva. Vocês são imprescindíveis ao bom funcionamento da escola!

Sou grato aos professores do Programa, pelo acolhimento carinhoso e respeitoso que tivemos, e pelo compromisso e seriedade na luta pela melhoria da educação neste país: Prof^ª. Dr^a Elaine Lourenço, Prof^ª. Dr^a Maria Rita Toledo, Prof^ª. Dr^a. Patrícia, Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy, Prof. Dr. Cléber, Prof. Dr. Fábio Franzini, e sobretudo, ao nosso Coordenador, Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto. Seu empenho e dedicação foram fundamentais para a garantia da qualidade dos nossos trabalhos. Mas para nós, a marca mais importante do seu trabalho foi a forma carinhosa e acolhedora como nos recebeu e acompanhou por todo o tempo neste Programa. Sou particularmente grato pela disposição constante nos dar assistência sempre que necessário, de forma generosa e solidária.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréa Slemian, pela gentileza, carinho e paciência frente aos muitos contratempos nesses anos, mas, principalmente, por estar bastante presente e atenta aos andamentos desse trabalho. Agradeço também pela sua contribuição ao oferecer a disciplina **“Tópicos de Pesquisa em História”**, onde pudemos contar com a gentil colaboração de Professores convidados.

Ao Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho, pela seminal disciplina **“Currículo de História: Memória e Produção de Identidade e Diferença”**, que me abriu os horizontes para a realização desta pesquisa, e por suas importantes sugestões na banca de qualificação. Ao Prof. Dr. João Paulo Pimenta, cujas observações e sugestões na banca de qualificação foram preciosas.

Aos meus colegas do Programa, Aline, Allan, Bruno, Cibele, Jonas, Lucas (FIFA - boy), Liz, Marina, Matheus (Homão da P...!), Mayra, Rafaela e Suzane. Agradeço, especialmente, a Juliana Ferrini (Jú), Grazielly Alves (Grazy), André Lírio (Dedé) e Diógenes (Cocão), pela solidariedade e o apoio nos momentos mais difíceis. À Patrícia Angélica de Oliveira Farias, querida amiga, pelo afeto, generosidade e acolhimento. Ao Rui Leon, irmão da vida, pelas fecundas discussões sobre quase tudo. Ao meu irmãozinho, Mestre João Misael da Silva Brossa (Misa), companheiro de jornada, pelas trocas e pelo estímulo constante. À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos colegas e Professores do curso de Humanidades do IFSP/Pirituba, cujas discussões muito me enriqueceram.

À minha extensa família, constituída pelos laços de amizade e carinho: Hélio Takao Konishi e Maria Sônia Henrique; Eujácio Roberto Silveira (Jai) e Marilene Piccoli; Marlon Pirchner e Adriana Leone; Adriana Gorijo Ortega e Alessandro Teruzzi; Marcos Gonçalves Araújo e Marília Gonçalves. Às minhas queridas amigas e irmãs de coração Andréa Muchão da Silva, Ana Paula Machado e Paula Toth. A minha mãe, Marcia Molina Cavalcante. A

André Frazão Helene pelas dicas e conselhos, sempre com bom humor. A Lúcia Maria Frazão, pelo suporte material e afetivo, assim como pelas sugestões vindas da sua longa trajetória intelectual como Professora e pesquisadora. A Otaviano Helene, pela dedicação e firmeza na luta pela melhoria da educação brasileira, pelas conversas e pelo apoio. A Jussara Frazão Helene, pelo companheirismo, cumplicidade e afeto; mas, fundamentalmente, pela confiança.

“O interesse da história em nada se refere ao passado. É só o presente que nos deve preocupar, porque é só dele que a nossa prática se ocupa. A inquietação vem precisamente de apenas o futuro iluminar o sentido do que fazemos hoje, e imploramos à história que disperse o nevoeiro, pois no presente em que vivemos nós somos o indubitável futuro do passado que estudamos. Para um animal racional não podia haver ironia mais pesada, a de estarmos condenados a construir às cegas o nosso mundo, porque só os desenvolvimentos posteriores nos esclarecerão as contradições iniciais. Nós conhecemos, sem dúvida, a nossa prática, mas depois de a termos praticado, e talvez estejamos hoje, cegamente, a ocasionar paradoxos não menos macabros.”

João Bernardo

RESUMO

Esta dissertação investigou a questão das identidades nas propostas curriculares de história do ensino fundamental, tendo como marco temporal inicial os anos 1990, quando entrou em vigor a nova legislação educacional brasileira e, a partir desse momento, iniciou-se o processo de reformas curriculares ainda em curso. A temática das identidades está presente no ensino de história, desde a gênese da disciplina escolar no século XIX. As discussões em torno às identidades procuram caracterizar os agentes da história, assim como a sua atuação na formação social brasileira. Identidades políticas, raciais e de gênero passaram a ser explicitadas nas análises historiográficas, influenciadas pelas lutas sociais por reconhecimento e de resistência. No ensino de história, em particular, a questão da identidade nacional sempre esteve presente. A pesquisa foi orientada pelos conceitos de identidade e de formas de identidade do sociólogo Manuel Castells. Analisaram-se as formas de identidade expressas nos documentos curriculares nacionais e da rede municipal de ensino. Também foram objeto de análise os trabalhos produzidos pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Teófilo Benedito Ottoni, que apresentaram formas de identidade condizentes às formas propostas pela análise de Castells, como identidades de resistência e identidades de projeto. Por fim, de acordo com os objetivos do Programa (ProfHistória), apresenta-se uma proposta de ensino, como contribuição ao desenvolvimento da temática para o ensino de história no ensino fundamental.

Palavras-chave: História, Ensino de História, Currículo, Identidades.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate identity issues in the context of curricular proposals for history teaching in basic education, having as starting point the nineteen-nineties, when the new Brazilian educational law came into force and, from this moment, began the process of curricular reforms still in process. Identities issues are present in history teaching since its inception as school subject in the nineteenth century. Discussions about identities pursues characterize the actors of history, as well as its role in Brazilian social formation. Political, racial and gender identities has been explained in the historiographic analysis, influenced by social struggles for recognition and resistance. In the history teaching, particularly, national identity has always been present. This study was guided by identity concepts and forms of identities held by sociologist Manuel Castells. Forms of identity expressed in the national curricular documents and in the municipal educational system were analyzed. Were also analyzed works produced by students at the municipal school of basic education (EMEF) “Teófilo Benedito Ottoni”, who presented forms of identity wich are in line with the forms of analysis proposed by Castells: “identities of resistance” and “identities of project”. Finally, according to the program goals (ProfHistória), is provided a teaching proposal, as contribution, for the development of such theme for the teaching history in basic education.

Keywords: History, History Teaching, Curriculum, Identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A QUESTÃO DAS IDENTIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA	15
1.1 <i>Identidade</i>	15
1.1.1 Identidade e Memória.....	16
1.1.2 Identidade, diferença e relações de poder	17
1.1.3 Crise das identidades	19
1.2 <i>A sociedade em rede e a teoria da construção de identidades de Castells</i>	21
1.2.1 O poder da identidade	21
1.2.2 A construção da identidade	23
1.2.3 Formas de identidade	24
1.3 <i>Identidade e ensino de história</i>	25
1.3.1 Concepções de identidade nos currículos e livros didáticos de história.....	26
1.3.2 Principais referências historiográficas sobre o tema da identidade nacional no ensino de história.....	31
1.3.3 Contribuição de Manuel Castells e a importância da ideia de projeto na constituição da identidade nacional.....	34
2. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE NAS PROPOSTAS CURRICULARES	36
2.1 <i>Reformas</i>	37
2.2 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</i>	39
2.3 <i>As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008</i>	43
2.4 <i>Reorientações curriculares na rede municipal de ensino de São Paulo</i>	44
2.4.1 Orientações Curriculares – Proposição de expectativas de aprendizagem.....	44
2.4.2 Introdução da temática étnico-racial na rede municipal.....	48
2.5 <i>Os Direitos de Aprendizagem e a proposta de descolonização</i>	51
2.6 <i>Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – História</i>	53
2.7 <i>Multiculturalismo e Descolonização</i>	57
3. A QUESTÃO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA.....	61
3.1 <i>Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)</i>	63
3.2 <i>Direitos Humanos e ensino de história</i>	67
3.3 <i>Identidades nos TCA</i>	71
3.3.1 Homofobia.....	71
3.3.2 Xenofobia – Imigrantes.....	72

3.3.3	Xenofobia – Migrantes.....	72
3.3.4	Discriminação racial no mercado de trabalho	72
3.4	<i>Ensino e Aprendizagem em história</i>	74
3.5	<i>Condições necessárias para um ambiente saudável de ensino e aprendizagem</i>	79
3.6	<i>Proposta</i>	80
3.6.1	Projeto de ensino – O processo de Independência do Brasil.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS		86
REFERÊNCIAS		89
ANEXOS		94

INTRODUÇÃO

O ensino é sempre mais do que o ensino.

Georges Gusdorf

Esta dissertação é resultado de uma investigação sobre a questão das identidades no ensino de história. É um produto dos parâmetros requeridos pelo Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória). É, por isso, a finalização de um processo de estudos, discussões e reflexões fecundas sobre o ensino da disciplina e a educação brasileira. Nesse âmbito, seu objetivo é dar uma contribuição particular sobre o ensino de história em tempos de questionamento conservador sobre sua validade. O tema que se aborda nesta investigação tem sido causa de frequentes ataques e é objeto de contestação de uma resistência conservadora. Isto, por sua vez, expressa a crise das formas legitimadoras de identidades, inventadas ou imaginadas. A questão das identidades é um fenômeno global, cujo poder se verifica, precisamente, por provocar tensões sociais, políticas e culturais que observamos no atual momento histórico.

Trata-se de uma *questão*, porque se refere a um fenômeno complexo, que envolve muitas concepções e susceptibilidades, e está diretamente relacionada a cosmovisões e práticas sociais, que expressam a dramática disputa de poder e de reconhecimento em nossa sociedade. A presença oblíqua das identidades em nossas vidas se traduz em sua naturalização, o que torna muitas vezes enigmáticas e angustiantes situações vivenciadas por grande parte das pessoas, sobretudo as que têm sido o alvo de ataques racistas e opressores. Para essas pessoas, a nomeação e assunção de uma identidade são uma forma de resistência. Para outras, que ocupam posições de poder e procuram manter as opressões raciais, sexuais e políticas, as identidades tem sido um obstáculo à sua dominação. A análise histórica das concepções de identidade no ensino de história assim o demonstra.

A pesquisa se concentrou nas concepções de identidade contidas nos currículos de história, e buscou, primeiramente, estudar e sistematizar as investigações realizadas pelos principais especialistas na questão. Visei compreender, como exercício de análise histórica, as concepções de identidade das propostas curriculares da rede municipal de ensino, na qual leciono. A escolha e o recorte desta pesquisa não estavam, inicialmente, em meu campo de interesses e preocupações profissionais. A atenção à questão das identidades surgiu da necessidade de entender os termos e as categorias em debate em um momento de redefinição do currículo da rede. A necessidade profissional foi a razão de minha motivação.

Minha maior preocupação como professor de história é com a aprendizagem dos alunos. Durante muitos anos procurei conhecer os processos de ensino e aprendizagem, tanto individual quanto coletivamente. Na educação básica a preocupação está voltada ao problema da qualidade do letramento. A prática docente corrobora tal preocupação, uma vez que nos relacionamos com crianças, jovens e adolescentes que se apresentam para nós, em maioria, incapazes de decifrar códigos, aparentemente simples, de nossa cultura. O ensino de história, em particular, exige capacidades complexas, mobilização de funções cognitivas e de raciocínios que muitas vezes estão além da capacidade imediata dos nossos alunos. Para romper com a angústia foi necessário um esforço pessoal a fim de compreender sobre o que realmente se tratava, a fim de elaborar melhor o problema e o enfrentar e, além disso, construir, através da prática docente, meios para solucioná-lo. Essa preocupação continua me inspirando a trabalhar. O ingresso no ProfHistória acrescentou-me uma nova, que foi o objeto desta pesquisa.

Enquanto procurava compreender os significados dos termos da nova proposta curricular que estávamos construindo na rede, fui-me dando conta de que a questão central daquele movimento estava relacionada com o que estudávamos na disciplina *Currículo de História: Memória e Produção de Identidade e Diferença*, cujo professor responsável foi João do Prado Ferraz de Carvalho. Sob sua orientação, as ricas discussões em grupo me esclareceram muitos pontos obscuros e permitiu elaborar questões relacionadas à temática.

Inicialmente, orientei-me pela leitura de *La Argentina en la escuela*¹, livro organizado por Luis Alberto Romero, buscando um modelo de trabalho que me sugerisse como estudar a questão da identidade nacional brasileira no ensino de história do Brasil. Por indicação de minha orientadora, Andréa Slemian, consultei outras obras que tratavam da formação das identidades como complexos processos histórico-antropológicos, como pude constatar em *A Formação do Candomblé*², de Nicolau Parés, sobre a identidade *jeje*. A questão da identidade estava tomando uma forma histórica e isso me satisfez, já que no debate contemporâneo a discussão identitária está inserida em um campo ao qual não sou afeito: o das linguagens. Embora muitas das questões colocadas pelos seus principais representantes sejam muito importantes para a reflexão acerca das identidades, não me parecia frutífero seguir o caminho da análise do discurso, ou sobre as marcas de opressão das identidades na discursividade. Muito se escreveu sobre isso. Porém, como professor de história, a elaboração de meu problema teria que

¹ ROMERO, Luis Alberto (coord.) **La Argentina em la escuela**. La idea de nación em los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

² PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do candomblé**. História e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas. 2 ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

seguir outro caminho. Foi a partir da leitura de *O Poder da Identidade*³, de Manuel Castells, que entendi melhor a importância da questão das identidades no mundo contemporâneo e a sua força de expressão naquele movimento de reorientação curricular em que estava inserido.

A teoria elaborada por Castells me deu uma chave de interpretação para a questão das identidades em uma duração maior, pois a relaciona às transformações provocadas pela globalização em termos materiais e culturais. Sua teoria dialoga com as análises históricas e muito contribui com dados e informações em uma síntese da forma complexa como se configura o que ele denominou de “Sociedade em Rede”⁴.

Os modelos flexíveis, sugeridos nas obras de Castells, permitiram-me denominar as formas de identidade que acompanhava em minhas leituras do material produzido pelos movimentos de reforma curricular da rede municipal de ensino, tal como possibilitou melhor entendimento das identidades: elas são processos históricos e não formas fixas e rígidas, “essências” que uma vez constituídas assim permanecem; são formas que expressam a dialética da história.

Num “retorno às origens”, voltei-me também para as análises sobre as identidades produzidas por historiadores e, como desenvolvo no primeiro capítulo, as sintetizei em duas contribuições: a de Eric Hobsbawm e a de Benedict Anderson. Assim o fiz não somente como uma forma de contribuir para as futuras pesquisas sobre o tema. Antes, porque não é incomum que esses autores de referência sejam tratados de forma eclética em alguns trabalhos, como se seus pontos de observação e as suas formulações fossem complementares. *A Invenção da tradições*⁵ e *Comunidades imaginadas*⁶ se referem de modo diferente e oposto sobre os mesmos fenômenos que interpretam. Na tradição historiográfica sobre o ensino de história no Brasil predominou a tese de Hobsbawm, principalmente por focalizar o poder do Estado na formulação de políticas educacionais. Contemporaneamente, sobressai-se a tese de Anderson, principalmente para aqueles historiadores que se dedicam a analisar e interpretar a cultura, ou que estão inseridos no campo da história cultural. A hipótese para essa mudança de perspectiva pode se dever, justamente, pela prevalência de estudiosos afeitos às análises oriundas da “virada linguística” ou da vertente linguística dos Estudos Culturais. De qualquer modo, embora essa seja uma questão complexa, que não diz respeito diretamente à análise

³ CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt; Thiago Ponce de Moraes. 9 ed. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

⁴ CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. 17 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

⁵ HOBBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

aqui empreendida, é importante anunciá-la para que tenhamos maior precisão em análises futuras. Ainda assim, em ambos e aqui, o entendimento é que as identidades são históricas.

Outro estudo que muito contribuiu para esta pesquisa foi o realizado por Jean Moreno, *Quem somos nós?*⁷, no qual se apresenta um exaustivo levantamento da questão das identidades nos livros didáticos de história. Sua discussão acerca da importância da identidade no mundo contemporâneo e a contextualização histórica das concepções de identidade na educação nacional possibilitaram interpretar as mudanças e permanências das representações por ele analisadas, como formas de identidade legitimadoras em conflito com identidades de resistência e de projeto, conforme a terminologia de Castells. Ou seja, permitiu entender a naturalização da identidade brasileira, somente problematizada quando grupos subalternos e minorias se revoltaram e expressaram suas próprias formas de identidade.

Além disso, os trabalhos de Circe Bittencourt⁸ sobre a questão das identidades foram referências importantes para a elaboração de uma periodização das concepções de identidade no ensino de história, sobretudo como modelo de análise de programas e currículos.

Referidas as minhas escolhas fundantes e fundamentais, apresento sinteticamente o que segue nesta dissertação.

No primeiro capítulo procurei mapear o conceito de identidade. Na primeira parte faço um breve panorama do conceito nas ciências humanas. Apresento, de forma mais detalhada, a contribuição teórica de Manuel Castells para o entendimento da construção das identidades, com destaque para as formas de identidade. Em seguida, exponho uma pequena história das concepções de identidade nos currículos e livros didáticos de história, complementada por uma síntese das contribuições historiográficas de Eric Hobsbawm e Benedict Anderson sobre o processo de formação das identidades na história contemporânea. Finalizo retomando a teoria de Castells, especificamente seu modelo de análise das formas de identidade.

⁶ ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

⁷ MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e Representações sobre a(s) identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

⁸ BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990. BITTENCOURT, Circe M. F. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007, p. 33-51. BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. In: **Revista Eletrônica da Anphlac**, n. 4, 2005, p. 5-15. BITTENCOURT, Circe M. F. Abordagens históricas sobre a História escolar. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p.83-104. BITTENCOURT, Circe M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 185-204. BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017. BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

O segundo capítulo apresenta a análise das concepções de identidade das propostas curriculares da rede municipal de ensino em articulação com a história das reformas curriculares nacionais. Neste capítulo procurei demonstrar as mudanças de concepções relacionadas às demandas das “políticas de identidade”, no âmbito do multiculturalismo, para as demandas políticas do pós-colonialismo.

O foco do terceiro capítulo se dá sobre a expressividade das “políticas de identidade” dos trabalhos produzidos pelos alunos na escola onde leciono. Por conseguinte, toma os referidos trabalhos como fundamento para discutir uma proposta de ensino que explicita a questão das identidades na sua elaboração. Além disso, há uma pequena explanação sobre minha concepção teórica e metodológica de ensino e aprendizagem. Por fim, apresento uma proposta de ensino de história, referenciada na pesquisa que realizei.

Finalmente, em tom mais pessoal esta pesquisa me possibilitou reafirmar a condição de professor ao reforçar muitos aspectos de minha identidade pessoal. Abriu-me novas perspectivas como historiador ao me propor outras novas questões. Foi enriquecedora e apontou-me novos “horizontes de expectativas”. Este trabalho foi escrito tendo em mente meus colegas de profissão. Esforcei-me para deixá-lo inteligível, coerente e de leitura agradável. Espero ter atingido tal intento.

1. A QUESTÃO DAS IDENTIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 *Identidade*

O conceito de identidade, de ampla circulação no vocabulário das ciências humanas, carrega significados múltiplos, que variam de acordo com os contextos e seus usos. Não se trata de uma palavra usual no cotidiano das pessoas, embora circule nos meios de comunicação com certa frequência e, por isso, se apresente como de fácil entendimento.

Os principais dicionários e enciclopédias estabelecem uma polissemia relativamente importante no que diz respeito à noção de identidade. Polissemia essa que revela o grau de opacidade que ainda hoje envolve esse conceito. O termo é originário do latim escolástico *identitate*, que remete a duas ideias de base: a semelhança e a permanência. No primeiro significado, o substantivo é empregado para designar o que é ou vem a ser idêntico. Trata-se do caráter idêntico de dois ou vários seres. [...] Por outro lado, [...] nos indica o ‘o caráter do que permanece idêntico ou igual a si mesmo no tempo’. [...] O primeiro, remete-se ao caráter que permite identificar um indivíduo a um outro, suas semelhanças e, por extensão, à questão da construção social da identidade que visa representar um grupo como homogêneo, idêntico e identificável para assim poder se diferenciar do ‘outro’. O segundo privilegia o enraizamento temporal do caráter, sua reprodução idêntica no tempo e sua capacidade de perdurar sem se modificar. E é talvez aqui que se manifesta a relação dialética que caracteriza qualquer reflexão relativa à questão da identidade. A fricção entre o princípio de coincidência e o princípio de permanência se manifesta tanto nas identidades individuais quanto nas coletivas.⁹

Para o senso comum, identidade corresponde a características individuais ou de grupo, visíveis e distinguíveis ou objetivas. Identificar-se, no sentido comum, significa demonstrar com clareza quem se é, tal como se apresenta para o outro – que, por sua vez, também pode ser identificado de forma objetiva pelos seus atributos facilmente reconhecíveis. Assim, identificamo-nos e somos identificados como homens, mulheres, negros, brancos, profissionais, adultos, idosos, estudantes etc. Para as ciências sociais, no entanto, as identidades aparentes ou tomadas apenas de forma objetiva não representam, de fato, o que está contido no conceito de identidade. Embora não exista uma definição comum para o conceito, os estudiosos das várias ciências humanas concordam que a identidade seja “uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o *Outro*.”¹⁰ Nossa identidade, sermos identificados ou identificarmos pessoas e grupos, depende, necessariamente, das relações sociais. É na dinâmica de atribuição de significados e valores que se constituem as identidades que, por isso mesmo, nem sempre estão claramente

⁹ MEDEIROS, João Luiz. Elementos de análise para a construção de identidades. In: _____. (org.). **Identidades em movimento**: nação, cyberspaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 31.

visíveis ou objetivadas ao ponto de serem facilmente reconhecidas. As atitudes, os comportamentos, as ações individuais e coletivas e os significados a elas atribuídos pelos atores sociais são elementos naturalizados e, por isso, quase invisíveis para o senso comum.

O caráter social da identidade, ou o entendimento de que as identidades são construídas socialmente, é relativamente recente na história das ciências humanas, embora reflexões filosóficas, obras literárias e outras expressões artísticas tenham apresentado questões que atualmente podemos considerar como precursoras das problemáticas que envolvem o conceito de identidade. Tal conceito, como um processo relacional, foi introduzido no campo das ciências humanas na década de 1950 pelo psicólogo alemão Erik H. Erikson (1902-1994)¹¹, para o qual a construção identitária seria um movimento ativo e conflituoso, sujeito à intervenção das dimensões social, psicológica, consciente e inconsciente, referindo-se aos modelos sociais sob os quais se acomoda o indivíduo, ao ideal do “eu”, de seu sentimento subjetivo de unidade individual, de continuidade temporal e da identificação aos modelos parentais e culturais¹².

O conceito de identidade, a partir da formulação de Erikson, passou a ser utilizado nas ciências sociais, sobretudo para buscar o entendimento das mudanças subjetivas dos indivíduos e dos novos grupos sociais que surgiram nos processos de transformações sociais provocados pela modernização.¹³

1.1.1 Identidade e Memória

Nas ciências sociais destaca-se a dimensão temporal da construção das identidades. Os humanos, condenados ao tempo, cujo fluxo ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências, tem na memória uma possibilidade de tornar o que passou acessível. “Pela retrospectoção o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa

¹⁰ CANDAU, Jôel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9.

¹¹ Erik Homburger Erikson, nascido Erik Salomonsen, nasceu em 15 de junho de 1902 e faleceu em 12 de Maio de 1994. Foi um psicólogo do desenvolvimento americano, nascido alemão, e psicanalista conhecido por sua *teoria sobre o desenvolvimento psicossocial dos seres humanos*. Ficou famoso por cunhar o termo *crise de identidade*. Suas principais obras traduzidas no Brasil são: *Infância e sociedade* e *Identidade, juventude e crise* – este publicado pela Editora Zahar em 1972. Fonte: <https://psicoativo.com/2016/10/biografia-de-erik-erikson-vida-pessoal-profissional-e-psicanalise.html>. Acesso em: 01 fev. 2019.

¹² “Para Erikson, a identidade se compõe, evolui, se afirma e se recompõe desde os primeiros anos de vida até a idade adulta através de sucessivos conflitos internos e externos.” MEDEIROS, *op. cit.*, 2008, p. 35.

¹³ “Estudada sob prismas biológicos, psicológicos, relacionais ou culturais, a identidade mereceu a atenção de investigadores oriundos de áreas distintas do conhecimento tais como a psicanálise, a psicologia, a antropologia, a etnologia, a sociologia, a literatura, a geografia, a política, o direito, etc.” MEDEIROS, *op. cit.*, 2008, p. 29.

nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar a vida presente.”¹⁴ A relação entre a memória e a identidade está no trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer em relação a seu passado para chegar à sua própria individualidade. Ou, ainda, de permanecer consciente de sua vida através de mudanças, crises e rupturas. É a conservação de si através do tempo. “A memória é a identidade em ação”¹⁵, pois o “jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos”¹⁶. A memória, “ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.”¹⁷

A memória, “geradora” de identidade, “no sentido que participa de sua construção [...], molda predisposições que vão levar os indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais”, a construir uma representação de sua própria identidade no interior de uma lembrança.¹⁸ Somos o que lembramos e esquecemos. Se perdemos a capacidade de memória deixamos de ser quem somos, despersonalizamos-nos. A identidade é uma construção social, alimentada pela memória, que, por sua vez, é remodelada pela dinâmica dessa própria construção.

Sobre um possível questionamento de que seria equivocado pensar memória e identidade como dois fenômenos distintos, um preexistente ao outro, o antropólogo Jöel Candau responde que

[...] ontológica e filogeneticamente a memória é necessariamente anterior em relação à identidade – essa última não é mais do que uma representação ou um estado adquirido, enquanto que a memória é uma faculdade presente desde o nascimento e aparição da espécie humana -, torna-se difícil consentir sobre a preeminência de uma sobre a outra quando se considera o homem em sociedade. De fato, memória e identidade, se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução.¹⁹

Portanto, “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente.”²⁰

1.1.2 Identidade, diferença e relações de poder

¹⁴ CANDAU, *op. cit.*, 2016, p. 15.

¹⁵ Idem, p. 18.

¹⁶ Idem, *ibidem*.

¹⁷ idem, p. 16

¹⁸ Idem, p. 19

¹⁹ Idem, *ibidem*.

²⁰ Idem, *ibidem*.

Outra importante discussão para o entendimento das questões no campo das ciências sociais é a da relação entre o poder e a produção social das identidades e diferenças. A “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”²¹. Dizer o que somos significa também dizer o que não somos. “A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.”²²

As identidades são construídas em dinâmicas sociais que implicam relações de poder, de hierarquização, de dominação e resistência. A produção social das identidades e das diferenças se dá em processos sociais conflituosos, contraditórios, marcados pelas disputas de poder. Assim:

A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.²³

As relações sociais de poder engendram classificações e produzem oposições binárias que não expressam somente uma simples divisão do mundo em duas classes semelhantes. Nessa oposição, um dos termos “é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa.”²⁴ De tal modo, a fixação de padrões prefixados engendra e petrifica a dinâmica social de formação das identidades.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.²⁵

A construção das identidades e das diferenças envolve, no processo de classificação, a normalização no qual são fixadas e naturalizadas as identidades *normais*. “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.”²⁶

É a identidade definida pela classificação – por quem tem o poder de classificar –, que define, por sua vez, o diferente, tornando invisíveis as marcas identitárias daquela

²¹ SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 82.

²² Idem, *ibidem*.

²³ Idem, *ibidem*.

²⁴ Idem, p. 83.

²⁵ Idem, *ibidem*.

definida como a normal. “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.”²⁷ Ao nos aprofundarmos na análise da identidade entramos na esfera das relações sociais de poder. Relações de poder que estruturam circuitos culturais, carregados de significados e valores, nos quais os indivíduos e os grupos estão inscritos. Uma vez que essa dinâmica é conflituosa e contraditória, as crises lhe são inerentes.

1.1.3 Crise das identidades

Conforme Silva, a identidade se produz numa oscilação: “de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.”²⁸ A tensão provocada por esta oscilação nos conduz a pensar o processo de constituição das identidades como produtor de crises ou, então, a entender que a crise lhe é inerente, ela mesma constitutiva de seu processo de construção. Podemos, dessa maneira, abordar a relação entre identidade e crise de dois modos: crise como elemento de formação das identidades e como identidades normais em seu processo de desestabilização. O primeiro modo de entender a relação parece ser aquele que está relacionado à teoria da constituição da pessoa, em termos psicológicos – a crise como formação da identidade de uma pessoa. O seguinte, que observa a forma como as identidades normais se desestabilizam, tem sido objeto de investigação privilegiado das ciências sociais.

Face a multitude de exigências específicas à vida moderna e frente a uma multiplicação dos sistemas de significação e de representação cultural, o indivíduo contemporâneo estaria vivendo o que E. Erikson chamaria, já nos meados do século passado, uma “crise de identidade”. Essa crise viria rechaçar as velhas identidades, sólidas estruturas de estabilização do mundo social, substituindo-as por novas formas identitárias, fragmentando assim o indivíduo moderno até então percebido como ente coeso e unificado.²⁹

A crise de identidade – ou crises, se pensarmos em suas diferenças espaço-temporais –, foi provocada pelas mudanças estruturais do movimento de modernização das sociedades, de forma acelerada após a Segunda Guerra Mundial. Industrialização, urbanização e mudanças nos arranjos familiares, assim como a intervenção cada vez mais notável das tecnologias de transporte e informação, perturbaram os modos de vida, inicialmente nas grandes e médias cidades do mundo ocidental, para depois se expandirem para outras regiões do mundo. Essas mudanças provocaram uma aceleração dos ritmos de vida e alteraram a

²⁶ Idem, ibidem.

²⁷ Idem, ibidem.

²⁸ Idem, p. 84.

percepção do tempo dos indivíduos. O impacto dessas mudanças nas formas de vida provocou a desestabilização das identidades construídas antes do processo de modernização, por um lado, e, de outro, o surgimento de novas formas de identidade, em um complexo e conflituoso movimento. “A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.”³⁰ Por conseguinte, as interpretações vigentes da crise de identidade apontam a sua causa na globalização.³¹ Destarte, Stuart Hall diz o seguinte:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.³²

As transformações provocadas pela globalização aceleraram as tendências de desestabilização das identidades, descentrando as identidades fixas ou normais, ampliando as possibilidades dos processos de identificação.

Para os estudiosos das identidades, mesmo não concordando em relação à gênese da atual crise, as problemáticas relativas à desestabilização ou descentramento dos atributos identitários e a formação de novas formas identitárias são relativamente consensuais.

“Mas por que o conceito de identidade é algo tão frisado pelas ciências humanas do século XXI?”, perguntam os autores do verbete “Identidade” do Dicionário de conceitos históricos³³ dirigido aos professores de educação básica. Para eles, sua importância está relacionada, precisamente, no impacto que a globalização produziu nas sociedades e, particularmente, na educação:

Antropólogos e culturalistas acreditam que a globalização aproximou culturas e costumes e, logo, identidades diferentes. Assim, a convivência com o diferente faz com que as identidades afluam. Por outro lado, a crise do Estado nacional e dos valores instituídos pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial tem trazido a necessidade de construção de novos valores, buscados sobretudo nas identidades de grupos, de gênero, étnicas, regionais. Vemos assim, a complexidade da noção de identidade e sua enorme importância para a construção da cidadania. Ao levantarmos em sala de aula a bandeira do respeito à diversidade cultural, às minorias, estamos nos

²⁹ MEDEIROS, *op. cit.*, 2008, p. 11.

³⁰ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 9.

³¹ Globalização entendida como “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.” HALL, *op. cit.*, 2015, p. 9.

³² Idem, p. 43.

³³ SILVA, Kalina Vanderlei (org.). **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

inserindo na discussão sobre a identidade. Neste sentido, não podemos apenas receber as conclusões oferecidas pelos livros didáticos, é preciso aprofundamento nos debates sobre as várias faces da construção das identidades no mundo globalizado.³⁴

1.2 *A sociedade em rede e a teoria da construção de identidades de Castells*

Para entendermos a questão das identidades em uma pesquisa sobre o ensino de história é importante, além de averiguarmos os usos e a circulação do conceito, que a situemos historicamente. As práticas sociais que lhe dão significado necessitam, portanto, serem conhecidas. Investigar o cenário e os atores dessas ações, os acontecimentos que elas engendram e os sentidos que se lhes são atribuídos na duração constitui o trabalho elementar do historiador. Essa tarefa torna imprescindíveis a consulta, o estudo e o permanente diálogo com as ciências sociais afins, que nos fornecem dados e explicações sobre os fenômenos sociais que compartilhamos. A importância das identidades no mundo contemporâneo tem sido objeto bastante discutido por especialistas de várias disciplinas das ciências sociais, sobretudo os sociólogos. As análises dos impactos da globalização sobre os indivíduos e os grupos sociais demonstraram que as identidades se tornaram fator relevante para a compreensão das questões inerentes à atualidade.

Estudioso dos movimentos sociais, Manuel Castells empreendeu um enorme esforço de análise macrossociológica para entender as novas configurações sociais do mundo globalizado. O resultado de seu trabalho de investigação evidencia que as identidades se constituem, atualmente, em uma “alavanca fundamental para a mudança social, independentemente do conteúdo de tal mudança.”³⁵ Nesse esforço para entender os motivos pelos quais as identidades se tornaram essa força social, Castells elaborou uma teoria da construção de identidades que, em diálogo com a tradição das ciências sociais e da história, contribui para a análise da questão no campo do ensino de história.

1.2.1 O poder da identidade

A globalização, segundo a interpretação de Castells, é um fenômeno do que definiu como “sociedade em rede”. Essa denominação define o que considera uma nova morfologia social, ou uma nova forma de sociedade, na qual as redes se tornaram a forma organizacional

³⁴ Idem, p. 204.

³⁵ CASTELLS, *op. cit.*, 2018, p. 11.

predominante em todos os campos da atividade humana. As redes, por sua vez, embora tenham existido em outros tempos e espaços, são atualmente a expressão do novo paradigma tecnológico informacional, cuja materialidade penetra toda a estrutura social. “Rede é um conjunto de nós interconectados”, ou, concretamente:

São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançados na rede de fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Europeia. São campos de coca e de papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede de tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e Estados no mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação.³⁶

A tendência social e política característica dessa “sociedade em rede”, a partir da década de 1990, é a construção da ação social e das políticas em torno das identidades. “Os primeiros passos históricos das sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela predominância da identidade como seu princípio organizacional.”³⁷ A afirmação de identidade, nesse contexto, significa que as relações sociais são definidas com base em atributos culturais que especificam a identidade. Para Castells, o poder da identidade se deve ao fato de que a construção social das novas formas dominantes de espaço e tempo desenvolve uma metarrede que ignora as funções sociais, os grupos sociais subordinados e os territórios desvalorizados, gerando uma distância social infinita entre essa metarrede e a maioria das pessoas, atividades e locais do mundo. “Cada vez mais, a nova ordem social, a sociedade em rede, parece uma metadesordem social para a maior parte das pessoas. Ou seja, uma sequência automática e aleatória de eventos, derivada da lógica incontrolável dos mercados, tecnologia, ordem geográfica ou determinação biológica.”³⁸

A globalização, determinada pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, transforma o mundo e possibilita a melhoria da capacidade produtiva, da criatividade cultural e do potencial de comunicação, mas, ao mesmo tempo, priva as sociedades de direitos políticos e privilégios. “À medida que as instituições do Estado e as organizações da sociedade civil se fundamentaram na cultura, história e geografia, a repentina aceleração do tempo histórico, aliada à abstração do poder em uma rede de computadores vem desintegrando os mecanismos atuais de controle social e de representação política.”³⁹ As pessoas em todo mundo se

³⁶ CASTELLS, *op. cit.*, 2016, p. 553.

³⁷ Idem, p. 78.

³⁸ Idem, p. 560.

³⁹ Idem, p. 123.

ressentem da perda de controle sobre suas próprias vidas, seu meio, seus empregos, suas economias, seus países, sobre o destino do planeta. “Assim, segundo uma antiga lei da evolução social, a resistência enfrenta a dominação, a delegação de poderes reage contra a falta de poder, e projetos alternativos contestam a lógica inerente à nova ordem global, cada vez mais percebidas pelas pessoas em todo o planeta como se fossem desordem.”⁴⁰

Vivenciamos, desde as últimas décadas do século passado, o avanço de expressões poderosas de identidades coletivas que reagiram aos efeitos e desafiaram os impactos da ascensão da sociedade em rede e da globalização em função das singularidades culturais e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. “A ascensão da sociedade em rede e o poder crescente da identidade são os processos sociais interligados que conjuntamente definem a globalização, a geopolítica e a transformação social no início do século XXI.”⁴¹ Para Castells, o poder da identidade no mundo contemporâneo está na forma como expressa as resistências e os novos projetos alternativos.

1.2.2 A construção da identidade

Manuel Castells define identidade como “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.”⁴² Ou, em outra formulação, como “construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.”⁴³

Religião, território, nação, etnia, raça e sexualidade, por exemplo, constituem-se em atributos culturais que emprestam significado ao processo de construção identitária. As formas de arranjo entre esses atributos, a interação dinâmica entre eles, mobilizam as formas de identidade que os indivíduos e os grupos sociais elaboram, por afinidades e exclusões. As finalidades das ações praticadas pelos atores determinam os seu significados, suas identificações simbólicas.

Esses atributos são a matéria-prima da construção de identidade, fornecidos pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva

⁴⁰ Idem, p. 124.

⁴¹ CASTELLS, *op. cit.*, 2018, p. 11.

⁴² CASTELLS, *op. cit.*, 2016, p. 77.

⁴³ CASTELLS, *op. cit.*, 2018, p. 54.

e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso.⁴⁴ São processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, “que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.”⁴⁵

Para os indivíduos ou atores coletivos pode haver *identidades múltiplas*, cuja pluralidade é fonte de contradições e tensões. As identidades, porém, diferente do que a sociologia denomina de *papel*, constituem sempre fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Os *papéis* são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade, como, por exemplo, ser trabalhador, mãe ou vizinho, militante socialista ou fumante. “A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações.”⁴⁶

As identidades também podem ser formadas a partir de instituições dominantes, e algumas autodefinições podem coincidir com *papéis* sociais. Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que os *papéis*, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem.⁴⁷ As identidades organizam significados e os *papéis*, funções.

1.2.3 Formas de identidade

A construção das identidades se desenvolve em contextos marcados por relações de poder. Existem tipos diferentes de manifestações ou formas identitárias, categorizadas em identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. Para Castells, cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado diferente no que se refere à constituição da sociedade.⁴⁸

A ***identidade legitimadora*** origina uma *sociedade civil*, “constituída de uma série de aparatos (aparelhos), tais como a Igreja, os sindicatos, os partidos, as cooperativas, as entidades cívicas, entre outras, que prolongam a dinâmica do Estado de um lado, e por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas.” E, por apresentar esse duplo caráter, a sociedade civil torna-se o terreno privilegiado das transformações políticas.

A ***identidade de resistência*** que, para Castells talvez seja o tipo mais importante de

⁴⁴ Idem, ibidem.

⁴⁵ Idem, ibidem.

⁴⁶ Idem, ibidem.

⁴⁷ Idem, p. 55.

⁴⁸ Idem, ibidem.

construção de identidade em nossa sociedade, leva à formação de comunas ou comunidades, que dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável. Isto se dá, em geral, com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando a “essencialização” dos limites da resistência. Pode ser também entendida como a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes.⁴⁹

O terceiro tipo é a **identidade de projeto** que consiste “em um projeto de vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade.”

As formas de identidade dessa sequência devem ser entendidas de modo dinâmico. Castells exemplifica: “identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar a sua dominação.” O movimento expresso evidencia que, do ponto de vista da teoria social, a nenhuma identidade pode se atribuir uma essência, e nenhuma contém, em si mesma, valor progressista ou reacionário se estiver fora de seu contexto histórico. A política de identidade deve ser situada historicamente.⁵⁰

Tabela 1 – Formas de identidade

Identidade legitimadora	Identidade de resistência	Identidade de projeto
Introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; aplica-se a diversas teorias do nacionalismo.	Criada por atores que se encontram em posições /condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade ou mesmo opostos a eles.	Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

A teoria da construção de identidades e das formas de identidade de Castells é um excelente instrumento para a análise histórica das concepções de identidade que se apresentam no ensino de história.

1.3 Identidade e ensino de história

A importância da identidade no tempo presente nos possibilita refletir sobre como o

⁴⁹ CASTELLS, *op. cit.*, 2018, p. 57.

⁵⁰ Idem, p. 56.

ensino de história trata a temática. Quais são as concepções vigentes de identidade ensinadas nas salas de aula? Como os programas, currículos, livros e outros materiais didáticos apresentam identidades? Que tipos ou formas de identidades predominam no ensino, e quais são ignoradas? O primeiro passo, portanto, é recorrer à própria história do ensino de história para, à luz da discussão teórica anteriormente traçada neste capítulo, construir uma visão da questão das identidades no ensino. Nesta parte, a questão das identidades no ensino de história será desenvolvida através da análise de duas fontes do campo de pesquisa sobre o ensino: o currículo e os livros didáticos. A abordagem será primeiramente histórica, visando sintetizar os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que trataram especificamente da questão. Em seguida, como importante ligação com a discussão teórica a respeito das identidades, discutir-se-ão duas das principais referências da historiografia que influenciaram os investigadores. Por fim, refletir-se-ão sobre as formas de identidade encontradas nesses trabalhos, assim como as aproximações e diferenças da teoria de Castells com os enfoques historiográficos de referência.

1.3.1 Concepções de identidade nos currículos e livros didáticos de história

Em um importante manual destinado a estudantes e professores de história, Circe Bittencourt, uma das pioneiras do campo de pesquisa sobre o ensino da disciplina, aponta a questão da identidade como uma preocupação constante dos responsáveis pela elaboração dos programas e currículos. No capítulo sobre a história da disciplina, quando da instituição da educação primária no Brasil, Bittencourt afirma:

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 1970, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI.⁵¹

Na estruturação de um sistema de ensino primário, orientado para a massa da população, a preocupação com a identidade nacional mobilizava conteúdos e métodos e estava voltada para a formação de uma moral cívica.

Em um momento em que o país ainda se formava, fazia sentido que a preocupação de governantes e elite estivesse direcionada ao fortalecimento da nacionalidade. Segundo os

⁵¹ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2018, p. 46.

historiadores da educação no Império, Gondra e Schueler,

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto político que, gestado no processo de Independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), manifesto no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império.⁵²

A educação primária deveria ensinar a ler, escrever e contar, e,

segundo os planos de estudos propostos em 1827, deveria se utilizar para o ensino de leitura, entre outros textos, a “Constituição do Império e História do Brasil”. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes.⁵³

A importância da educação e das instituições culturais para o projeto identitário também pode ser observada na elaboração de projetos e nas medidas tomadas para a organização do ensino secundário no país, como:

A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, [que] marcava a produção de “um lugar de memória” nacional, não apenas pela associação com a data de comemoração do aniversário do imperador D. Pedro II e pelo próprio nome de batismo da instituição, mas, sobretudo, pela constituição de uma rede de símbolos e representações culturais que exaltavam o Império e a figura do rei, presente em variadas ocasiões solenes ou em visitas inesperadas ao colégio.⁵⁴

No entanto, o ensino de história do Brasil no período monárquico apresentou um paradoxo. A ideia de organizar o ensino para a valorização da nação não se efetivou nos currículos, ao menos não como prioritária. Prevaleceu na organização curricular o ensino da história sagrada e da história universal profana, sendo a disciplina de história nacional oferecida em poucas aulas e apenas no último ano do secundário, no caso do Colégio de Pedro II. Quanto ao primário, os programas variavam de acordo com as províncias e prosseguiram assim após o regime republicano. Variavam também os anos de estudos primários, de três a cinco anos, tais como as prioridades quanto ao ensino da leitura e da escrita. As autoridades educacionais exigiam apenas uma parte obrigatória composta de leitura e escrita, princípios de aritmética, gramática e doutrina religiosa. Na maior parte dos programas, o ensino de história era oferecido apenas no último ano da escola complementar.⁵⁵

Uma possível explicação para esse paradoxo está relacionada à concepção de que a

⁵² GONDRA, 2008, p. 28.

⁵³ GONDRA, 2008, p. 29.

⁵⁴ GONDRA, 2008, p. 31.

⁵⁵ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2018, p. 47; BITTENCOURT, *op. cit.*, 2012, p. 193.

história do Brasil representava uma parte da história universal, que na verdade se referia a Portugal e à Europa. Dessa forma, combinada com a religião, a concepção de identidade nacional estava associada às matrizes europeias das elites governantes, que não precisavam de um maior conhecimento sobre o país, sua história e seu território. A base moral e cívica da educação dessas elites – ou do povo nas poucas escolas primárias – constituía o elemento mais importante de sua identidade.⁵⁶

Os livros didáticos de história do Brasil desse primeiro período da educação brasileira, utilizados nos estabelecimentos oficiais, não faziam referências aos escravos e as populações indígenas eram vistas de modo diferente daquele como eram retratadas nas obras literárias do Romantismo. Nos livros de história o índio não era um símbolo nacional, e só estava presente na fase inicial da colonização. As guerras contra os “invasores estrangeiros” eram mais importantes para a constituição da nacionalidade, criando uma galeria de heróis nacionais em linha com a colonização portuguesa.⁵⁷

No regime republicano, a centralidade atribuída à educação, na transição do século XIX para o século XX, “nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens significativas.”⁵⁸ O projeto republicano inicial propunha a seguinte organização e objetivos:

A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais, enquanto a escola secundária, atendendo as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista. Dessa maneira, a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político e pela difusão de elementos das ciências, das técnicas, das letras e das artes; de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas.⁵⁹

A organização hierarquizada do sistema de ensino republicano teve como “uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, [...] os seus vínculos com a construção da nacionalidade. O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na

⁵⁶ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2007, p. 36.

⁵⁷ Idem, p. 37.

⁵⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo, Cortez, 2008, p.19.

⁵⁹ Idem, *ibidem*.

escolarização da infância.”⁶⁰

O ensino de história vinculado à formação da nacionalidade teve longa duração na escola republicana. Para Bittencourt, do final do século XIX até a década de 1940, “pode-se perceber, com relação ao problema de constituição de identidade nacional, apesar de certas diferenças, um movimento em direção ao fortalecimento de um nacionalismo patriótico e da sedimentação de uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e para todos os brasileiros”⁶¹. Quanto aos conteúdos e métodos, a autora reitera tal processo:

De uma maneira geral, ao se acompanhar todo o percurso da disciplina, pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de “genealogia da nação” com alternâncias entre uma valorização do político ao econômico. Por intermédio dessa concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o berço da civilização, iniciando os estudos pela Antiguidade clássica, a Idade Média (nas duas séries iniciais do ginásio) e ao se chegar na Idade Moderna, “a idade do nascimento do Brasil”, estudava-se em aulas separadas, a História do Brasil e a Idade Moderna e a Contemporânea.⁶²

Sintomaticamente, foram nos dois períodos ditatoriais do período republicano, o Estado Novo (1937-1945) e o regime militar (1964-1985), que o caráter patriótico e ufanista imposto à educação, particularmente no ensino de história, que a concepção de identidade nacional na sua forma legitimadora ganhou maior expressão nos currículos e livros didáticos.⁶³

Breve experiência de exceção encontra-se no chamado período democrático, entre 1946 e 1964, no qual as discussões sobre o caráter dependente do Brasil em relação ao centro hegemônico do capitalismo possibilitaram outras expressões e, conseqüentemente, a valorização de identidades não consideradas no esquema oficial.⁶⁴ Todavia,

Os avanços anunciados nas décadas de 1950 e 1960 quanto a uma formação dos alunos com fundamentos científicos incorporados pelas ciências de referência, indicando possibilidades de identificar o caráter ideológico de um passado construído sob interesses de determinados setores, foram eliminados no decorrer da fase ditatorial. Escolas onde tais pressupostos eram desenvolvidos foram “fechadas pela polícia”, como o Colégio de Aplicação da USP, em São Paulo, e seus professores perseguidos. A ideologia da democracia racial, já bastante criticada por autores como Florestan Fernandes, ao lado do caráter pacífico do “povo brasileiro”, que havia feito a independência sem guerras, realizando acordos políticos (diferentemente dos demais países americanos), assim como a libertação dos escravos, também realizada sem conflitos internos (diferente do trágico caso norte-americano), eram difundidos e procuravam ser sedimentados por outras atividades nas festas cívicas e em outros conteúdos escolares.⁶⁵

⁶⁰ Idem, p. 67.

⁶¹ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2007, p. 38.

⁶² BITTENCOURT, *op. cit.*, 2012, p. 196.

⁶³ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2007, p. 42.

⁶⁴ “Um exemplo foi a *Coleção história nova*, que buscava dar maior ênfase e protagonismo aos movimentos populares, inserindo o ‘povo comum’ como agente histórico mais importante: Na crítica aos demais livros em que predominava uma história política, os autores afirmavam que neles ‘só cabem as grandes figuras: é preciso fazer aparecer o nosso povo’.” BITTENCOURT, *op. cit.*, 2007, p. 43.

⁶⁵ Idem, p. 45.

Nos anos 1980, no processo de redemocratização, as discussões sobre o ensino de história implicaram em reformas curriculares significativas. A ampla participação de ativistas dos movimentos sociais e associações de professores, assim como de intelectuais das universidades, propiciou que novas concepções de ensino penetrassem nas propostas elaboradas. Os livros didáticos diversificaram os enfoques e possibilitaram a circulação de versões diferentes da história do país. A concepção de identidade nacional, apesar de se manter ainda eurocêntrica, destacava o protagonismo do povo na construção da história nacional, sobretudo o passado escravista, relacionado naquele momento às lutas dos trabalhadores do campo e das cidades. O fim da censura e da vigilância sobre o sistema escolar, a liberdade do mercado editorial e os debates políticos da constituinte criaram as condições para que a questão das identidades – que naquele momento histórico se expressava como “questão dos sujeitos” – se firmasse. A nova Constituição (1988) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) provocaram modificações curriculares que abriram o caminho para que “novos personagens entrassem em cena”. Como bem sintetiza Selva Fonseca:

Ao revisitar-se a história da disciplina, outro movimento importante merece ser registrado e analisado: as demandas dos movimentos sociais, a partir dos anos 1970, em particular negro e indígena, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e diversas práticas e formas de exploração. Esses movimentos, paulatinamente, foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania.⁶⁶

As vitórias alcançadas pelos movimentos sociais, incorporadas à nova Constituição, tais como a demarcação de terras indígenas, ações afirmativas para a população negra de afrodescendentes, implementação de cotas nos concursos públicos e nas instituições de nível superior, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas, colocaram em pauta o poder das identidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados no final dos anos 1990, também incorporaram essas demandas e, no caso específico do ensino de história, a questão das identidades foi deixada em aberto, propositadamente. O enfoque na diversidade e na pluralidade cultural substituiu a ideia de uma identidade nacional homogênea, ao menos de forma expressa. A expansão quantitativa e qualitativa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mudou o padrão dos livros didáticos, que passaram a ser avaliados pelo cumprimento das orientações legais e dos PCN.

As Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 introduziram a obrigatoriedade do ensino

⁶⁶ FONSECA, 2009, p. 31.

da história e das culturas afro-brasileira e dos povos indígenas, provocando novos debates e posicionamentos políticos que possibilitaram o questionamento das concepções de identidade nacional de caráter homogêneo e eurocêntrico.

De modo geral, a forma de identidade que prevaleceu nos currículos e livros escolares até recentemente foi a da identidade nacional, ensinada de modo “naturalizado” ou “normalizado” – como a identidade normal. Durante um longo período essa forma de identidade legitimadora foi veiculada e disseminada como um prolongamento da Europa e, por isso, excluía de sua constituição, ou incluía de maneira subordinada, a maior parte da população.

1.3.2 Principais referências historiográficas sobre o tema da identidade nacional no ensino de história

As análises das concepções de identidade no ensino de história utilizaram basicamente dois autores como referência: Eric Hobsbawm e Benedict Anderson. Ambos estudaram e teorizaram o fenômeno do nacionalismo e das identidades nacionais. Para que entendamos como os pesquisadores do campo de ensino de história estabeleceram relações entre as formas de nacionalismo e as concepções de identidade, é importante conhecermos as formulações destes historiadores.

Para Eric Hobsbawm⁶⁷ o fenômeno nacional é recente na história. O nacionalismo, segundo ele, assim como as discussões sobre a questão nacional, datam do final do século XVIII, ganhando projeção e importância durante o século XIX e entrando definitivamente na pauta política de modo relevante entre as últimas décadas deste século até o fim da Segunda Guerra. O “apogeu do nacionalismo”, conforme sua interpretação, se situaria no período entre 1918 e 1950.

Hobsbawm afirma que o fenômeno nacional ganhou significado na era das revoluções⁶⁸ e expressava o conceito de nação como “o corpo de cidadãos cuja soberania coletiva os constituía como um Estado concebido como sua expressão política.”⁶⁹ O nacionalismo, como movimento político, objetivava, portanto, atingir tal configuração; o Estado-nação representaria o ponto de chegada dos movimentos nacionalistas. A nação, assim entendida, seria o resultado desses movimentos. As nações seriam o resultado dos processos de formação dos Estados, engendrados pelos movimentos nacionalistas. “As nações não formam

⁶⁷ HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

⁶⁸ A era das revoluções é o termo utilizado por Eric Hobsbawm para o período compreendido entre as revoluções do século XVIII (Industrial e Francesa) e as revoluções de 1848 (Primavera dos povos).

⁶⁹ HOBBSAWM, *op. cit.*, 2013, p. 32.

os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”.⁷⁰ Mas, como surgiu o nacionalismo, como movimento capaz de criar nações e Estados? Diferentes configurações de grupos étnicos, territoriais, religiosos e linguísticos, sob circunstâncias determinadas, produziram formas de identificação nacionais que, por sua vez, nas condições históricas compreendidas entre o final do século XVIII e a final do século XIX, constituíram-se em movimentos políticos que, quando vitoriosos, se transformaram em Estados nacionais, que, por sua vez, construíam culturalmente os elementos necessários ao fortalecimento de seus atributos nacionais. Os Estados nacionais existentes, resultados de movimentos vitoriosos, serviam de exemplo e modelo para os movimentos que ainda estavam no processo de lutas para a conquista de sua soberania. Para o entendimento do fenômeno nacional, a construção, a consolidação e as políticas culturais dos Estados são consideradas essenciais à sua interpretação.

As nações são fenômenos duais, “construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos de suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas.” Esta “visão de baixo” é a da nação observada através das pessoas comuns, que são o objeto da ação de propaganda do alto, do Estado.⁷¹ Mesmo reconhecendo uma “visão de baixo”, o papel atribuído às pessoas comuns nessa interpretação é o de “objeto” da ação estatal. Podemos atribuir aos “de baixo” alguma resistência, mas não o protagonismo. Para Hobsbawm, o papel de difusor da concepção de identidade nacional, da ideia de nacionalidade, em que pese as contradições, é central⁷².

Benedict Anderson, outra importante referência para o estudo do fenômeno do nacionalismo e das identidades nacionais, contrapõe-se a uma visão na qual o Estado seja o protagonista, como “inventor” de nações e das suas identidades, ou mesmo como o resultado das ações dos movimentos nacionalistas. Anderson, segundo a expressão de Hobsbawm, observa o fenômeno a partir de uma “visão de baixo”. E, pode-se acrescentar, “horizontalizada”. Para ele, o nacionalismo é um fenômeno moderno, mas com raízes culturais muito antigas, cujas origens podem ser encontradas em três concepções culturais fundamentais: a “ideia de que uma determinada língua escrita oferecia um acesso privilegiado à verdade ontológica”,

⁷⁰ Idem, p. 19. Na mesma obra, as assertivas “Nós fizemos a Itália, agora temos de fazer italianos”, atribuída a Massimo d’Azeglio, e “É o Estado que faz a nação e não a nação que faz o Estado”, atribuída ao coronel Pilsudski, “libertador da Polônia”, são utilizadas para referendar a tese. Idem, p. 60-1.

⁷¹ HOBBSAWM, *op. cit.*, 2013, p. 19-20.

⁷² Hobsbawm reconhece, no entanto, que “as ideologias oficiais de Estados e movimentos não são orientações para aquilo que está na mente de seus seguidores e cidadãos, mesmo dos mais leais entre eles.” E que a identificação nacional não exclui ou é superior ao conjunto de outras identificações que constituem os seres sociais. “Na verdade, a identificação nacional é sempre combinada com identificações de outro tipo, mesmo quando possa ser sentida como superior às outras.”. HOBBSAWM, *op. cit.*, 2013, p. 20.

responsável por gerar grandes irmandades transcontinentais como a cristandade e a islâmica, por exemplo; a “crença de que a sociedade se organiza naturalmente em torno e abaixo de centros elevados – monarcas à parte dos outros seres humanos, que governam por uma espécie de graça cosmológica (divina)”;⁷³ e uma concepção de tempo na qual a cosmologia e a história se confundem, em que as origens do mundo e dos homens são as mesmas. Essas concepções, mutuamente entrelaçadas, foram afetadas pelas transformações provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo, primeiro na Europa e depois para o mundo sob sua influência. Como resultante das mudanças que abalaram essas crenças, surgiu uma nova maneira de buscar a união, manter os laços de fraternidade, de poder e compartilhar concepções de temporalidade.⁷³ Para o autor, o fenômeno do nacionalismo é forma moderna na qual se apresentam essas crenças muito antigas, enraizadas nas mentalidades.

“Comunidades imaginadas” é o termo utilizado por Anderson para definir o fundamento do nacionalismo. O nacionalismo, segundo sua interpretação, não deve ser entendido na chave das ideologias políticas, como o liberalismo ou o fascismo; antes, “dentro de um espírito antropológico”, da mesma maneira como se tratam o parentesco e a religião. Nação, de acordo com sua definição, é uma “comunidade política imaginada”.

As comunidades são imaginadas, primeiramente, porque seus membros compartilham “redes de parentesco e clientela passíveis de extensão indeterminada” que estabelecem uma comunhão mesmo que seus membros jamais se conheçam efetivamente. Essas comunidades têm fronteiras finitas, definidas; isto é, ainda que elásticas, possuem limites. São soberanas, porque se configuram em organizações políticas livres – que podem expressar essa liberdade através do Estado ou de alguma forma de poder a ele assemelhado; são concebidas como “uma profunda camaradagem horizontal”, uma fraternidade “que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham-se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas.”⁷⁴ De modo diferente da interpretação de Hobsbawm, Anderson investiga o fenômeno do nacionalismo na cultura, antropológicamente. As identidades, portanto, podem ser entendidas como a expressão desse processo de “imaginação” e não apenas como resultado de uma identificação política.

Ambas as abordagens circulam entre os pesquisadores do ensino de história. Notamos a tendência, mais atualmente, de maior influência da perspectiva de Anderson, sobretudo nas pesquisas que se alinham à história cultural. Embora as sugestões de

⁷³ ANDERSON, *op. cit.*, 2008, p. 69.

⁷⁴ ANDERSON, *op. cit.*, 2008, p. 31.

Hobsbawm, anteriormente formuladas na obra coletiva *A invenção das tradições*⁷⁵, tenha aberto um campo de possibilidades de investigações, como a realizada no final dos anos 1980 também por Circe Bittencourt em “Pátria, civilização e trabalho”⁷⁶, o entendimento das diferenças dos significados entre as concepções de “invenção” e “imaginação” diferenciam os pesquisadores epistemológica e metodologicamente.

1.3.3 Contribuição de Manuel Castells e a importância da ideia de projeto na constituição da identidade nacional

Atento ao debate historiográfico, Manuel Castells se posiciona criticamente em relação aos postulados de Hobsbawm e Anderson. Para ele, as teorizações desses historiadores não conseguem dar conta da complexidade do fenômeno, dado o excessivo peso do papel do Estado na interpretação do primeiro, e da imprecisão conceitual do segundo. Referindo-se a Hobsbawm afirma:

Hobsbawm aceita sem hesitação a evidência histórica do nacionalismo como um movimento que parte das bases para o topo (a partir de atributos linguísticos, territoriais, étnicos, religiosos e político-históricos compartilhados), porém rotula-o de “protonacionalismo”, porquanto somente a partir da formação de um Estado-Nação é que as nações e nacionalismo passam a existir, seja como expressão desse Estado-Nação, seja como forma de contestação desse Estado em função de um futuro Estado.⁷⁷

E, sobre Anderson, que “por mais atraente que a noção de ‘comunidades imaginadas’ possa parecer, ela é óbvia ou empiricamente inadequada. Óbvia para um cientista social, quando se afirma que todos os sentimentos de posse, toda a adoração de ícones são fatores culturalmente construídos. As nações não constituíram exceção a isso.”⁷⁸

Para Castells não é possível entender o fenômeno das identidades sem considerar a ideia de *projeto* compartilhado.

Sem dúvida, etnia, religião, idioma, território, *per se*, não são suficientes para erigir nações e induzir nacionalismo. A experiência compartilhada, sim: tanto os Estados Unidos quanto o Japão são países com forte identidade nacional, e muitos de seus “cidadãos” realmente sentem, e expressam, um profundo sentimento patriótico. No entanto, o Japão é uma das nações mais homogêneas do mundo do ponto de vista étnico, enquanto os Estados Unidos são exatamente o contrário. Em ambos os casos, o que existe é uma história e um projeto compartilhados, e as narrativas históricas dos dois países são criadas com base em uma experiência diversificada nos aspectos social, étnico, territorial e de gênero, porém comum aos povos de cada um desses países sob perspectivas diversas. Outras nações e movimentos nacionalistas

⁷⁵ HOBBSAWM; RANGER, *op. cit.*, 2015.

⁷⁶ BITTENCOURT, *op. cit.*, 1990.

⁷⁷ CASTELLS, *op. cit.*, 2018, p. 77.

⁷⁸ Idem, *ibidem*.

não atingiram a condição de Estado-Nação moderno (por exemplo, Escócia, Catalunha, Quebec, Curdistão, Palestina), e ainda assim demonstram, sendo que alguns o vêm fazendo por vários anos, uma forte identidade cultural/territorial que se manifesta como uma forma de caráter nacional.⁷⁹

A abordagem de Manuel Castells nos ajuda a compreender a articulação interna das concepções de nacionalismo, as conceituações de nação, e a gênese das identidades. Em sua teoria de construção de identidades, a dialética entre os diversos fatores culturais das identidades é o centro da discussão sobre sua produção social. Para o sociólogo, os fenômenos nacionais e as suas conseqüentes formas identitárias são demasiadamente complexas para se atribuir a apenas uma causa a sua explicação. O fenômeno da produção de identidades nacionais é um complexo que combina essencialmente quatro fatores, segundo a sua interpretação, derivada do cientista político Rubert de Ventos⁸⁰:

Tabela 2 - Fatores de Rubert de Ventos

Fatores primários	Fatores gerativos	Fatores induzidos	Fatores reativos
Etnia, território, idioma, religião.	Desenvolvimento de meios de comunicação e tecnologia; formação de cidades; surgimento de exércitos modernos e monarquias centralizadas.	Codificação da língua em gramáticas oficiais; o crescimento da máquina burocrática; o estabelecimento de um sistema nacional de educação.	Defesa das identidades oprimidas e interesses subjugados por um grupo social dominante ou pelo aparato institucional, resultando na busca de identidades alternativas na memória coletiva do povo.

A interação dinâmica e histórica desses fatores nos permite problematizar a constituição das identidades, considerando que sua complexa configuração é a combinação singular e historicamente determinada desses fatores; e exige que o investigador observe, para cada identidade nacional particular, como se processaram as combinações dos fatores em sua formação, quais fatores predominaram para a constituição de cada identidade, e considerando ainda qual a posição de cada um desses fatores e quais deles foram ou são os elementos mais importantes de cada identidade. Para Castells, então, “o nacionalismo é, na verdade, cultural e politicamente construído, *mas o que realmente importa, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, é como, a partir de que, por quem e para que uma identidade é construída.*”⁸¹ Portanto, importa compreender a *ideia de projeto* contida nas identidades nacionais.

⁷⁹ Idem, p. 78, *grifos nossos*.

⁸⁰ Idem, p. 80.

⁸¹ Idem, p. 81, *grifos nossos*.

2. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE NAS PROPOSTAS CURRICULARES

Em dezembro de 2016, após quase dois anos de intensos processos de discussão e elaboração, chegava às escolas da rede municipal de São Paulo os documentos impressos da “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.”⁸² Produto do movimento de reorganização administrativa e curricular iniciado em 2013, no primeiro ano da gestão de Fernando Haddad (2013-2017) à frente da prefeitura de São Paulo, a coleção consolidava o trabalho de inúmeras equipes constituídas por professores, membros das equipes gestoras e assessores técnicos designados especificamente para o processo. Seu objetivo era atualizar as Orientações Curriculares⁸³, vigentes desde 2008. Os novos documentos fundamentariam o trabalho pedagógico nos anos posteriores.

Defendia-se uma educação *descolonizadora*, entendida como uma perspectiva que tem como ponto de partida fundamental o reconhecimento da existência de outras formas de produção do conhecimento que foram excluídas historicamente dos currículos. A exclusão destas formas se deu pela hegemonia da colonialidade, uma lógica de opressão oriunda do colonialismo e que permaneceu mesmo após as independências dos países colonizados.

A colonialidade operaria além das fronteiras geográficas e exerceria dominação pela subalternização dos povos por meio de imposições ideológicas, políticas, econômicas e culturais. Uma de suas mais importantes expressões seria o privilégio do pensamento eurocentrado que, ao qualificar apenas as produções de conhecimento advindas no hemisfério Norte, desqualificaria os saberes de outros povos, de outros locais. Tal expressão se configuraria como uma forma de subalternização e expropriação de saberes produzidos fora lógica eurocêntrica.

O princípio da descolonização curricular implicava concepções de sujeito e de identidade que questionavam a centralidade do pensamento ocidental e chamavam atenção para aqueles que estiveram impedidos de expressar outras formas de conhecer. Sujeitos minorizados – mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiências, pessoas que expressam

⁸² SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial**. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016.

⁸³ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: História. São Paulo: SME/DOT, 2007.

formas de ser e de sexualidades distintas das reconhecidas como normais – teriam priorizadas suas formas de expressão, de produção de conhecimento.⁸⁴

Para o ensino de história, em particular, a descolonização propunha a superação da perspectiva eurocêntrica, promovendo a desnaturalização das diferenças culturais e valorizando as histórias dos grupos subalternizados.

Os Direitos de Aprendizagem sugeriam uma prática que subverteria a ordem escolar, em princípios, conteúdos e métodos. O estranhamento provocado em grande parte dos participantes nas discussões não foi relevante para que a proposta fosse finalizada nesses termos. Havia uma expectativa de mudança que se colocava acima dos limites do entendimento.

No entanto, concluídos após a derrota eleitoral do prefeito na tentativa de sua reeleição, a coleção não foi completamente implementada na rede. Ao assumir a prefeitura em 2017, a nova gestão empreendeu um novo processo de reorientação curricular para adequar os currículos do município à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este processo durou todo o ano de 2017. No começo do ano letivo de 2018 o documento final chegou às escolas como *Currículo da Cidade*⁸⁵.

Em dez anos, a rede municipal de ensino de São Paulo realizou três movimentos de reorientação curricular. Essas reformas alinharam-se ao processo nacional de reestruturação da educação nacional, iniciado nos anos 1980, no final da ditadura e início da redemocratização.

Para que entendamos o que estava em jogo nas mudanças curriculares municipais, e como expressaram tensões relacionadas às formas de identidade, como na proposta de *descolonização*, faz-se necessário rever o percurso histórico no qual se inscrevem e, por meio dele, acompanhar as mudanças de concepções de identidade.

2.1 Reformas

As reformas municipais, como as nacionais, procuraram adequar as estruturas de ensino aos novos padrões constitucionais e legais da recente democracia brasileira, almejando construir um sistema de educação em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição de 1988. À Constituição seguiram-se as leis que regulamentaram os dispositivos diretamente relacionados à educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e,

⁸⁴ A expressão “grupos minorizados” encontra-se em SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações. O exemplo do movimento negro no Brasil. In: MATTOS, Hebe (org.). **História oral e comunidade**: Reparações e culturas negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 17-48.

⁸⁵ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

após longa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. No âmbito municipal, em conformidade à simetria constitucional, aprovou-se a Lei Orgânica do Município (LOM) em 1991.⁸⁶

O contexto nacional, e também mundial, da virada dos anos 1980 para os anos 1990 foi marcado por sucessivas transformações. O fim da ditadura militar (1964-1985) impôs inúmeras tarefas à sociedade civil, entre as quais a de reformular o sistema de ensino, marcado pelo controle e vigilância durante a vigência do período autoritário. Em todos os segmentos e setores sociais, a luta pela redemocratização se fez presente. Na educação, em particular, os movimentos organizados de professores do ensino básico e superior se articulava no sentido de enfrentar a herança ditatorial em basicamente duas frentes: na luta pela melhoria das condições estruturais dos sistemas de ensino e na luta pela ampliação de concepções, teorias e práticas educacionais, sobretudo as direcionadas à maioria da população. Ainda nesse contexto, as mudanças no cenário mundial implicaram aproximações entre as nações, promovidas pelas agências multilaterais, que objetivavam enfrentar o grave problema do analfabetismo da exclusão educacional dos mais pobres nos países em desenvolvimento. O Brasil participou de vários encontros internacionais e firmou compromissos que se materializaram na legislação educacional e em políticas públicas que visaram combater os problemas da exclusão e do analfabetismo.

Foi nesse contexto que, após longa e intensa discussão nacional, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Regulamentando o que a Constituição já estabelecera em 1988 – que a educação é um direito público subjetivo e que cabe ao poder público assegurá-la –, a LDB reestruturou a educação brasileira e definiu objetivos e funções aos estados e municípios.⁸⁷

No que se refere aos currículos, a LDB definiu também as áreas que deveriam ser ensinadas, assim como os princípios que deveriam respeitar. No Artigo 26, §4º, estabeleceu que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” A nova lei incorporou à concepção de identidade nacional, oficialmente, as contribuições das matrizes étnico-raciais do povo brasileiro.

⁸⁶ Para esse momento histórico de reestruturação da educação brasileira, cf. MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005. Particularmente o capítulo “Educação para todos na era da globalização. 1990-2000”.

⁸⁷ Sobre as mudanças provocadas pela LDB, cf. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018.

2.2 *Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*⁸⁸

A partir da aprovação da nova LDB, teve início o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram concluídos em 1997 e entraram em vigência no ano seguinte. Conforme Selva Guimarães, os PCNs foram ancorados nos princípios e nas intencionalidades educativas da LDB, no debate educacional e acadêmico, no movimento historiográfico brasileiro; inspirados fortemente na produção europeia e nas demandas dos movimentos sociais, particularmente de estudantes e docentes; comprometidos com a construção da democracia e da cidadania. Os PCNs, elaborados no contexto histórico dos anos 1990, romperam com a experiência educacional da ditadura no que se refere aos currículos de história.⁸⁹

Os PCNs constituíram-se como documentos de base para os processos de reorientação curricular aos sistemas de educação em todo o país. Os princípios e diretrizes estabelecidos na LDB transformaram-se em finalidades educacionais nos PCNs e serviram de modelo para muitos estados e municípios da federação, inclusive São Paulo. Nos objetivos gerais estabelecidos para o ensino de História do documento específico, apreendemos que:

Os alunos deverão ser capazes de: conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia.⁹⁰ (FONSECA, 2009, p. 29)

A partir desses objetivos, a proposta curricular propôs uma organização dos conteúdos em torno de dois eixos temáticos: “História local e do cotidiano”, subdividido em Localidade e Comunidades indígenas e “História das organizações populacionais”, subdividido em Deslocamentos populacionais, Organização e lutas de grupos sociais e étnicos, Organizações políticas e administrações urbanas e Organização histórica e temporal. Essa organização tem a seguinte justificativa:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos

⁸⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental: História e Geografia. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

⁸⁹ GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016, p. 94.

⁹⁰ FONSECA, 2009, p. 29.

alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares.⁹¹

Esta escolha, por sua vez, é explicada nos seguintes termos:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. [...] Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da ideia de que conhecer muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. [...] Os temas ligados à questão urbana, à sua dominância sobre o modo de vida rural, à predominância da cidade sobre o campo e à imposição do ritmo de trabalho da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza são problemas comuns à maioria da população brasileira e à grande maioria dos indivíduos que vivem no planeta na atualidade. [...] Nesse sentido, esta proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas, mas estabelecendo as articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais.⁹²

A organização dos conteúdos por eixos temáticos considerou a diversidade de conteúdos possíveis com os quais se poderia trabalhar, de acordo com as realidades das escolas. Tais conteúdos não deveriam ser considerados fixos, pois caberia aos professores e às escolas “recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional.”⁹³

No que diz respeito a São Paulo, a opção pela organização dos PCNs por eixos temáticos retomava, de outra forma, as propostas elaboradas entre o final dos anos 1980 e os primeiros anos da década de 1990. A organização dos currículos de História por temas e problemas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências europeias. Para o ensino de história, a organização curricular, discutida nas reformas paulistanas, retomará esse modelo, como veremos nas análises específicas das propostas da rede municipal de São Paulo. É exemplar, nesse movimento, o debate ocorrido em torno da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE/Cenp) no estado de São Paulo. Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira. Era uma resposta crítica ao “quadripartismo francês”, ao eurocentrismo tão bem analisado pelo historiador Chesneaux e radicalmente incorporado no Brasil, formatando (e engessando) currículos e livros didáticos.

⁹¹ BRASIL, *op. cit.*, 2000, p. 43.

⁹² Idem, p. 44.

⁹³ Idem, p. 45.

A opção por eixos temáticos representava uma insubordinação “ao império do fato”, “ponto de localização” de significações e lugar onde é “entrevista a realização da História” [...]. Assim, a organização curricular por temas, intensamente discutida a partir dos anos 80, passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico.”⁹⁴

O estabelecimento da organização curricular a partir dos eixos temáticos também se deveu à participação de professores que haviam contribuído nas reformas mencionadas anteriormente, como Circe Bittencourt e Antonia Terra. Ambas, mais à frente, colaborariam como assessoras na produção das Orientações Curriculares. Terra também assessorou a produção do Currículo da Cidade.

O eixo temático, no entanto, pode ser mais bem compreendido caso percebamos sua associação à temática da identidade. Como estabelecido no próprio documento, o ensino de história deveria contribuir para os processos de identificação dos alunos, individual e socialmente. Por isso, de modo bastante explícito, a constituição de identidade é definida como um dos mais importantes objetivos do ensino de história:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as que se constituem como nacionais.

A inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel em suas localidade e cultura, quer se tratem das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.

Do trabalho com identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o forasteiro, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós” é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

⁹⁴ GUIMARÃES, 2012, p. 62.

O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e de permanência. É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado.

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diversos. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre o seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente.⁹⁵

Embora o documento não o rejeite de modo explícito, na prática, o etnocentrismo e o eurocentrismo são questionados. A proposição de trabalhar o conhecimento histórico a partir dos eixos temáticos e das realidades locais, de modo a articular modos de vida, acontecimentos, grupos sociais, indivíduos em tempos e espaços diferentes e relacioná-los, é uma maneira de negar as narrativas históricas que se fundamentavam estritamente nas matrizes europeias e brancas da história nacional. Ao se referir à história do ensino de história do Brasil, o documento critica a noção de “democracia racial”, que mantinha a ideia de centralidade da matriz europeia na configuração da sociedade brasileira:

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País.⁹⁶

Ao abordar as características e a importância social do conhecimento histórico, o documento deixa expressa a ideia de que a articulação e a incorporação de outros conhecimentos oriundos das ciências sociais enriqueceram a história por trazer a diversidade e a pluralidade culturais para dentro da disciplina:

A aproximação da História com as demais ciências sociais, em especial com a Antropologia, ampliou os estudos de povos de todos os continentes, redimensionando os estudos de populações não-europeias. A multiplicidade de povos e de culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida em que grupos e classes

⁹⁵ BRASIL, *op. cit.*, 2000, p. 32.

⁹⁶ Idem, p. 24.

sociais manifestam especificidades de linguagens, de representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas.⁹⁷

Na proposição de conteúdos do eixo temático História local e cotidiano, são propostos dois temas: Localidade e Comunidade indígena. Aí, a orientação de trabalho associa a busca do conhecimento do passado e as suas mudanças e permanências com a ocupação histórica dos povos indígenas do presente e do passado. No eixo temático indicado para o segundo ciclo, o tema Deslocamentos populacionais orienta o trabalho educativo a levantar as semelhanças e diferenças entre os indivíduos que pertencem tanto à localidade quanto às nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes. Essa proposta de trabalho é detalhada, e parte das famílias dos alunos às contextualizações cada vez mais abrangentes, no presente e no passado. Ainda neste eixo, outro tema se relaciona diretamente com a identificação: Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos. Nota-se a potencialidade desses eixos para a construção de pesquisas históricas que realmente possibilitassem aos alunos construir história a partir dos seus locais de vivência.

2.3 *As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*

Em 2003, a aprovação da Lei 10.639 alterou o artigo 26 da LDB e introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A questão das identidades ganhou um direcionamento mais preciso para o ensino de história, no sentido de especificar ainda mais quais identidades deveriam ser mobilizadas. As leis, na avaliação de José Sérgio Carvalho, expressam “uma ruptura em relação à tradição da cultura escolar brasileira, organizada, poderíamos dizer, nos moldes de uma ‘escola portuguesa de ultramar’.”⁹⁸

Após a alteração legal, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Documento amplo que prescrevia o trabalho com a temática de modo a positivar as concepções sobre o continente africano e valorizar sua herança cultural. As manifestações culturais afro-brasileiras, assim como a herança religiosa deveriam ser tratadas de modo respeitoso e equivalente às de outras matrizes.

⁹⁷ Idem, p. 30.

⁹⁸ CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016, p. 86.

A aprovação da lei provocou disseminação de estudos e produção de pesquisas, materiais didáticos, cursos de formação para professores e orientou a seleção do PNLD.⁹⁹

Em 2008, nova modificação introduziu a história e a cultura dos povos indígenas, colocando de vez a questão das identidades na pauta educacional.

Artigo 26 § 4º – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Artigo 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

2.4 *Reorientações curriculares na rede municipal de ensino de São Paulo*

O processo de adequação curricular no município de São Paulo não foi linear. Em sua rede municipal de ensino, somente em 2005 teve início o movimento de reorientação curricular e mobilização para a elaboração de um documento de orientação curricular em conformidade aos PCNs. As Orientações Curriculares entraram em vigência somente em 2008, após um processo de trabalho que durou aproximadamente dois anos.

2.4.1 Orientações Curriculares – Proposição de expectativas de aprendizagem

As Orientações Curriculares foram resultado do processo de reforma curricular que visava adequar o currículo da rede municipal de São Paulo aos PCNs. O sistema educacional público do município, mesmo com processos contínuos de debates quanto ao currículo, não possuía, até mais da metade da primeira década dos anos 2000, um currículo próprio, a não ser alguns documentos nunca definitivamente implementados.¹⁰⁰

⁹⁹ MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e Representações sobre a(s) identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

¹⁰⁰ Os documentos *Implantação da Política Educacional* e *Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos* (1993); *Currículo Emancipatório, é possível?* (2001), Programa Ler e Escrever – prioridade da escola municipal (2005) serviram como orientações para a educação na rede, desde as *Visões de Área* de 1992.

O trabalho nas escolas, no ensino das disciplinas, orientava-se, na prática, pelos livros selecionados através do PNLD. De tal modo, sem uma orientação curricular definida exclusivamente para a rede o cotidiano escolar, no que se refere ao ensino nas salas de aula, estava pautado pela política pública federal e por algumas diretrizes municipais que foram acolhidas pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos. A partir de 2005 novas diretrizes municipais foram traçadas e, posteriormente, de 2006 em diante, com a mudança de gestão, um processo de elaboração foi iniciado. Durante 2006 e 2007 mudanças importantes ocorreram na educação, sobretudo na organização da carreira dos quadros da educação.¹⁰¹

Em seguida, grupos de referência foram constituídos e, assessorados por acadêmicos contratados pela Secretaria, iniciou-se um processo de definição de um currículo para a cidade. As Orientações Curriculares tiveram como modelo os PCNs. No caso da disciplina de História, contou mesmo com a assessoria das elaboradoras do documento nacional, as já referidas professoras Circe Bittencourt e Antonia Terra. A proposta curricular propunha-se articular-se ao Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal que objetivava, por sua vez, desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes.

As Orientações Curriculares para o ensino de História tinham por finalidade subsidiar os alunos para a reflexão, no tempo, a respeito de suas vivências, às da sociedade e da sua cultura, sempre em relação a outras histórias e culturas do passado e do presente.¹⁰² Para tanto, estabelecia como objetivos gerais:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos, localizá-los em uma multiplicidade de tempos e dimensionando suas durações temporais;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

¹⁰¹ Reorganizou-se o ensino fundamental em dois ciclos: I, de 1ª à 4ª séries e II, de 5ª à 8ª séries. Os alunos passaram a ser avaliados para aprovação ou reprovação nas últimas séries. Outra importante mudança foi a aprovação do estatuto do magistério municipal, com a reordenação das carreiras, através da Lei 14.660/2006. Esta lei foi aprovada após uma longa e vitoriosa greve dos profissionais da educação.

¹⁰² SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: História. São Paulo: SME/DOT, 2007, p. 30.

- dominar procedimentos de leitura e escrita, de produção de texto de cunho histórico e de pesquisa escolar, aprendendo a identificar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.¹⁰³

A proposta foi organizada em cinco partes:

Na primeira parte estabelece-se uma apresentação do programa, sua articulação do com projetos em desenvolvimento e com o projeto pedagógico das escolas. Na segunda, trata dos fundamentos legais e articulação entre áreas do conhecimento, de aprendizagem, ensino e avaliação, de critérios para seleção de expectativas de aprendizagem e de aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas escolas. Na seguinte, tem traça finalidades do ensino de história para o ensino fundamental, além de pautar problemas a serem enfrentados, pressupostos norteadores da construção curricular em história e critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e sua organização. Na quarta parte propõe um quadro das expectativas de aprendizagem por ano. Finalmente, a quinta e última parte estabelece orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de história, diagnóstico e conhecimentos prévios requisitados, trata de planejamento da distribuição de conteúdos, de questões de natureza didática e metodológica de história e, por fim, fala de algumas propostas de estratégias de atividades.¹⁰⁴

Os conteúdos foram organizados em quatro eixos-temáticos: Organizações das sociedades e as relações com a natureza; Trabalho, campo e vida urbana; Território nacional e confrontos sociais; e Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas. Os eixos temáticos propunham problematizações a partir da cidade de São Paulo e, tal como na proposta dos PCNs, o ponto de partida deveria ser a localidade para a cidade, as comunidades e bairro nos quais se inseririam os estudantes. As temáticas de cada eixo deveriam ser articuladas para que os alunos pudessem estabelecer relações entre a história local – do bairro, da comunidade – com a história da cidade, da região, do país e das regiões do mundo que estivessem a esses espaços relacionadas.

Além disso, o documento incorporava a lei 10.639. E mesmo tendo sido publicado antes da modificação da lei 11.645, incluía a temática indígena nos eixos propostos, conforme o modelo dos PCNs.

¹⁰³ Idem, p. 36.

¹⁰⁴ SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2007.

Quanto à identidade, o documento reafirmaria a concepção que havia sido elaborada nos PCNs:

Para o ensino de História, no processo contínuo de diálogo entre suas tradições e o estágio atual de mudanças na escola e na sociedade, tem permanecido, principalmente, o papel de difundir e consolidar identidades no tempo sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Historicamente, esses compromissos já foram entendidos, em diferentes épocas passadas, como uma formação para ser “cidadão patriótico”, ser “civilizado”, ser uma “pessoa ajustada ao seu meio”, ou manter identidade com a “pátria”, com o “país do trabalho e do desenvolvimento”. Nas últimas décadas, predominaram propostas de formação de o aluno exercer sua cidadania, diante de uma sociedade que projeta para si princípios democráticos.¹⁰⁵

A identidade é problematizada, mas de modo diferente da preocupação apresentada nos PCNs. Seus eixos temáticos sugeridos não as tornam objetos e objetivos de ensino. As Orientações Curriculares estavam mais voltadas para a significação da vida urbana na cidade, na metrópole, conforme a justificativa encontrada nas orientações metodológicas:

Por seu turno, o fato de iniciar e finalizar os estudos históricos a partir da vida em São Paulo não significa que a história a ser estudada pelos alunos se limita à vida urbana paulista e apenas ao presente. A ideia é de que, na medida em que eles estudem a organização cultural, social, econômica e política da cidade de São Paulo, seja possível que identifiquem grandes problemáticas que estabelecem relações com a sociedade nacional e com diferentes sociedades do mundo em tempos diversos. A premissa é de que nem a história local e nem uma micro-história possui uma autoexplicação; pelo contrário, estão relacionadas a contextos estruturais e conjunturais, que abrangem outras temporalidades.

As sociedades mundiais atualmente tendem a concentrar as populações nas cidades e, por isso, é importante que os alunos entendam que nem sempre foi assim, e nem sempre a vida urbana dominou a vida rural, que este é um momento histórico específico.

O conceito de cidade é, assim, um dos eixos articuladores que possibilita estudar áreas urbanas e não urbanas; sociedades sustentadas no trabalho livre e outras organizadas em função do trabalho escravo; questões políticas e culturais na organização de uma cidade fabril e comercial. Hoje, por exemplo, os rios são problemas em uma cidade como São Paulo, da perspectiva da poluição, do mau cheiro, de doenças e enchentes. Em outros tempos, a cidade foi organizada em função dos rios, necessários ao abastecimento de água, como fonte de alimento, como via de comunicação com outros lugares.

Estão também contempladas no estudo das cidades, partindo de problemáticas paulistanas, as cidades portuárias e as do interior dos territórios; cidades planejadas

¹⁰⁵ Idem, p. 30-1.

e as que crescem desordenadamente; as diferenças entre o vivido em uma grande metrópole e as vivências em pequenas urbes; deslocamentos populacionais do campo para a cidade ou da cidade para o meio rural, caracterizando processos de migração e imigração; cidades que viviam em função de sistemas agrários e aquelas que se sustentam no comércio ou na produção industrial.¹⁰⁶

A organização do documento é simétrica à dos PCNs. Associa às finalidades do ensino de história a necessidade de práticas pedagógicas que estejam orientadas para uma aprendizagem significativa, assim definida:

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.¹⁰⁷

De modo mais detalhado que o documento nacional, as expectativas de aprendizagem foram ordenadas e classificadas em sequências de complexidade. Associada a essa ordenação, estava a concepção de avaliação. As aprendizagens poderiam, a partir de critérios objetivados, ser aferidas.

A questão das identidades aparecerá, no entanto, em documento específico publicado em 2008: as “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-racial”.

2.4.2 Introdução da temática étnico-racial na rede municipal

A proposta curricular específica para a questão étnico-racial foi produzida através do mesmo processo das Orientações Curriculares. Partiu da iniciativa legal, replicada na esfera municipal, que constitui grupos de trabalho e de referência para sua realização. O documento é bastante abrangente, contendo elementos de discussão para todos os segmentos atendidos pela rede municipal. Contou com a assessoria de especialistas, especialmente contratados, que, mediante grupos de referência, se responsabilizaram pela versão definitiva.

¹⁰⁶ Idem, p. 66.

¹⁰⁷ Idem, p. 20-1.

A expressão “étnico-racial” da proposta está diretamente relacionada à lei 10.639/2003, uma vez que a lei 11.645/2008 ainda não havia sido aprovada e entrado em vigor. Assim, como é perceptível na capa do documento, seu objeto e seus objetivos expressam a necessidade de transformar aquela lei em propostas educativas.

O documento é composto de seis partes. Na Primeira, relaciona a lei à educação e propõe os eixos conceituais de trabalho. A Segunda trata da História da África e afro-brasileira na sala de aula. Nas demais, aborda a questão para cada um dos segmentos de ensino da rede: Terceira, Educação Infantil; Quarta, Ensino Fundamental; Quinta, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e, Sexta, Ensino Médio.

Na introdução da proposta, em texto de autoria da Profª Ms. Ceres Maria Santos (UNEB), após um retrospecto da lei – àquela altura com mais de cinco anos de vigência –, a temática da identidade aparece de forma qualificada:

Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras –, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na auto-estima de todos os grupos. É sabido que boa parte das culturas negras no Brasil, assim como no continente africano, foi transmitida pela tradição oral. Afora essa forma de comunicação, outras linguagens estão presentes na identidade negra, como valorização da corporeidade, da arte e da escrita.¹⁰⁸

A valorização da identidade racial, neste trecho associada diretamente à ancestralidade africana, tem como objetivo “interferir positivamente na autoestima de todos os grupos”¹⁰⁹. Os eixos conceituais, apresentados como um conjunto de conceitos a serem problematizados no trabalho educativo, são apresentados e comentados na seguinte sequência: racismo, raça, autoestima, cidadania, ações afirmativas, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade. Entre todos, a autora destaca racismo e raça e exemplifica como ainda prevalece no meio escolar noções naturalizadas de ambos conceitos, exigindo intervenção educativa.

O racismo manifesta-se quando a comunidade escolar, o currículo e até mesmo o educador ou a educadora demonstram preconceito ou desconhecimento de questões de ordem racial ou ridicularizam identidades e estéticas diferentes das que foram estabelecidas como ideais. A ausência nos currículos escolares da história e da cultura afro-brasileiras e africanas reforçou o racismo, incutiu a percepção discriminatória nas crianças brancas em relação às

¹⁰⁸ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares**: Proposição de expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial: História. São Paulo: SME/DOT, 2008, p. 19.

pessoas negras, inibiu a autoestima das crianças negras, estimulou a evasão e a repetência escolares e impossibilitou o acesso a outros conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade. Objetivando uma nova perspectiva educacional, o tema identidade deve ser discutido de forma inter e transdisciplinar, de forma a enfrentar as exclusões com proposições democráticas, cidadãos e de respeito às identidades religiosas.

Os projetos político-pedagógicos têm se negado a aceitar, até mesmo por total desconhecimento de quem os elabora, a capacidade de resistência em que se transformaram os espaços religiosos de origem africana no Brasil. É preciso que a escola cidadã perceba os terreiros de Candomblé não apenas como espaços religiosos, mas, também e principalmente, como territórios de resistência cultural, de manutenção de mitos e de cosmovisão de mundo, de representação e de ressignificação do mundo africano – renegados pelos currículos escolares que, quando contemplavam a prática da educação religiosa, tinham conteúdo confessional e norteado pelos ideais da religião oficial brasileira, o Catolicismo, em vez de ensinar conteúdos de várias religiões. E pior: esses conteúdos eram elaborados para inferiorizar as demais religiões.

A comunidade escolar precisa pensar em como desconstruir estereótipos, em como identificar e superar a influência da escola na baixa autoestima das crianças e adolescentes negros. Essa intervenção deve se basear no entendimento de que a escola pode e deve combater o racismo institucional, entendido como “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem étnica.”¹¹⁰

Ao exemplificar, marca-se a principal diretriz educativa que o documento contém: a do reconhecimento. Em todas as demais partes, a valorização da identidade afro-brasileira é sempre referida como constitutiva da formação social da nação, denunciando o desrespeito aos afrodescendentes como uma questão a ser combatida. A identidade referida está relacionada, na maior parte da proposta em termos psicossociais, particularmente na educação infantil e nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Para o segundo ciclo do ensino fundamental, ensino médio e EJA, a questão se abre com a temática da pluralidade cultural e o sobre o respeito à diversidade.

A parte relativa à história da África foi elaborada pelo Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca (UNESP) e propõe uma sequência de “desmistificações” a respeito da história do continente, assim como procura mostrar os laços, a ancestralidade presente nos comportamentos e práticas culturais brasileiras. À exposição do autor seguem-se propostas

¹⁰⁹ Idem, *ibidem*.

¹¹⁰ Idem, p. 21.

didáticas de autoria de professores da rede municipal. A questão da identidade referida nessa parte pode ser qualificada de “africanidade” da identidade brasileira.

Assim, o documento se apresentou como uma introdução à temática identitária, pelo viés do cumprimento legal e como uma seleção de textos que procuravam subsidiar os professores para a introdução da questão das identidades em suas práticas, reiterando a necessidade de reconhecimento e inclusão na história do país, no presente e no passado.

Entre 2008 e 2016 as Orientações Curriculares, como os PCNs, serviram como documentos de referência para as escolas da rede municipal, mas sem obrigatoriedade de adesão. Às escolas, manteve-se o princípio de autonomia, cabendo a cada uma definir as suas ações nos Planos Político-Pedagógicos (PPP).

2.5 Os Direitos de Aprendizagem e a proposta de descolonização

A partir de 2014, novo processo de alinhamento teve início, uma vez que mudanças importantes ocorreram no cenário educacional nacional, sobretudo a aprovação do Plano Decenal de Educação (2014-2024). Por simetria, a aprovação do Plano Municipal em 2015 estabeleceu novas diretrizes para a educação municipal que exigiam adequação estrutural.¹¹¹ Novamente, a rede mobilizou seus agentes para mais um processo de reorientação curricular. Através de consultas públicas, encontros e seminários, com a participação da sociedade civil, procurou-se construir uma pauta que orientasse o trabalho de reformulação do sistema de ensino do município.

A referência para a forma de organização do processo de reorientação curricular foi o processo análogo ocorrido na década de 1990 e que fora encabeçado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire.¹¹²

O processo de elaboração curricular foi organizado como formação em serviço, com a liberação dos profissionais da rede em horário de trabalho, sendo alguns selecionados pelos seus grupos específicos para auxiliar o trabalho de organização e formação juntamente aos educadores lotados na divisão de formação continuada. Os grupos foram constituídos no âmbito das Diretorias regionais de ensino, de forma concêntrica de baixo para cima. Os profissionais eleitos pelos seus pares para a sistematização e elaboração das propostas atuaram junto aos assessores designados pela Secretaria para a elaboração dos documentos-

¹¹¹ Cf. SÃO PAULO (SP). **Plano municipal de educação da cidade de São Paulo**. (Folheto). São Paulo: Publicação do mandato do vereador Toninho Vespoli – PSOL/SP, junho de 2015..

¹¹² Cf. SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Diálogos interdisciplinares a**

guia. O número de participantes foi maior do que nas etapas anteriores, sob o modelo de grupos de referência, quando da formulação das Orientações Curriculares. O peso da assessoria acadêmica nesse processo foi menor do que nas reformas anteriores, cabendo ao assessor contratado apenas a sistematização das discussões e decisões dos grupos. Os encontros aconteceram quinzenal e mensalmente, entre 2015 e 2016.¹¹³

Durante esses anos, os educadores da rede municipal discutiram as propostas oriundas das consultas populares, com destaque para as reivindicações dos movimentos sociais, particularmente aqueles que representavam as lutas contra a opressão racial e de gênero. Debates intensos ocorreram, sobretudo no que diz respeito aos problemas estruturais da rede, comumente descartados nas discussões curriculares como questão à parte. O entendimento comum, no entanto, apontava para a necessidade de adequação da rede às políticas inclusivas, no sentido amplo do conceito. Inclusões social, econômica e cultural como exigências políticas expressavam o descontentamento com a pouca eficácia da rede municipal em garantir devidamente o direito à educação à maioria da população da cidade. Nos debates, destacou-se a persistência das práticas discriminatórias, a opressão sexista e a ausência de reconhecimento de novas identidades sociais, como a dos grupos LGBTQ+, que necessitavam ser combatida através do sistema de ensino.

O movimento de reorientação curricular pautava-se pelos direitos de aprendizagem, definidos na esfera federal e que deveriam se efetivar em todo o país. Os direitos substituíram as “expectativas de aprendizagem” por considerar que, mais que aprender os conteúdos, os alunos teriam o direito a aprender, que geraria a obrigação do Estado em atendê-los.

O documento preliminar resultante desse movimento, intitulado “Entre o espelho e a janela”¹¹⁴, assinado por Marcos Silva (USP), foi o resultado das discussões realizadas nos encontros de educadores. Coube ao referido professor a sistematização dos debates e a proposição de uma linha de trabalho. Como expressão da importância da temática das identidades, o documento continha duas epígrafes: “O Eu é um outro”, atribuída ao poeta francês Arthur Rimbaud, e “A história é objeto de construção cujo lugar não é o tempo vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”, retirada das teses sobre o conceito de história de Walter

caminho da autoria: elementos conceituais para construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

¹¹³ A organização das escalas para a liberação de professores foi autorizada em Portaria e coube a cada Diretoria Regional de Educação a responsabilidade pelos encontros.

¹¹⁴ Trata-se de um documento de sistematização, não encadernado, distribuído apenas aos participantes do movimento de reorientação em fevereiro de 2016. Marcos Silva publicou anteriormente um artigo, de sua autoria, com o mesmo título, no qual discute as questões pertinentes ao ensino de história na contemporaneidade. Cf. SILVA, Marcos. Entre o espelho e a janela. Ensino fundamental e direito à História. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 54, set.-dez., 2015, p. 139-161.

Benjamin. Ambas retratam o espírito do documento, de afirmar a importância das identidades e das diferenças e por expressar o entendimento da história como uma construção.

O documento preliminar foi organizado em uma lógica crescente de questões, cujo ponto de partida era a realidade sentida do ensino de história na rede, conforme se expressaram os professores. Para eles, segundo o documento, a constatação era a de que o ensino se caracterizava como “Histórias sequestradas”, sobretudo pelo “apagamento dos narradores, sujeitos, historiadores e professores”; a história ensinada era uma “história se conta a si mesma e sem disputas”, que “ocultaria interpretações e poderes”. E, importante quanto às identidades, uma história que “silencia e exclui, produzindo uma humanidade seletiva”.¹¹⁵

Entre o documento preliminar e o final houve mudança de direção com a introdução de novos conceitos, em afinidade com os grupos mais organizados internamente, e de acordo com os debates contemporâneos. Para o ensino de História, em particular, a introdução de categorias e conceitos pós-coloniais evidenciou a centralidade da questão das identidades.

A tendência manifesta nos documentos, principalmente no produto final, foi de, ao mesmo tempo, dar efetividade ao cumprimento curricular das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e superar o debate fundamentado na diversidade de acordo com as vertentes liberais do multiculturalismo – tal como se apresentava nos PCNs e Orientações Curriculares –, para uma vertente crítica agora embasada nas concepções teóricas pós-coloniais, para as quais o conceito-chave era o de descolonização.

2.6 *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – História*

Editados como fascículos, os documentos da *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* foram distribuídos à rede em dezembro de 2016. A Coleção contemplou todas as disciplinas, que haviam passado pelo mesmo processo de elaboração que o documento de história.

A proposta curricular estava organizada em seis capítulos: Diálogo Inicial, Histórico do componente curricular no Brasil, Concepções de ensino e aprendizagem de história, Direitos de aprendizagem em história, Eixos estruturantes, Estratégias de ações de ensino. A perspectiva descolonizadora é apresentada no final do primeiro capítulo:

¹¹⁵ SÃO PAULO, DIÁLOGOS, 2016, fl.1.

Almejamos a construção de um currículo em que prevaleça a ideia da DESCOLONIZAÇÃO, na qual as culturas produzam algo diferente, principalmente para o descentramento do sujeito ocidental centrado no masculino, branco, heterossexual, burguês, magro, física e mentalmente ‘normal’, não-deficiente, adulto, cristão, urbano, jovem, mediante a inserção de novos sujeitos e temas antes silenciados pelas narrativas históricas.¹¹⁶

A elaboração mais detalhada sobre a descolonização curricular e a crítica à colonialidade encontram-se, no entanto, no documento-guia dos *Direitos de Aprendizagem*: “As discussões a respeito da descolonização do currículo não estão associadas à perspectiva da pós-modernidade e muito menos ao conceito de multiculturalismo. Na verdade se fundamentam nos estudos pós--coloniais, que nos desafiam a pensar e questionar a modernidade e a colonialidade, bem como a centralidade epistêmica e o papel dos processos de escolarização.”¹¹⁷ E acrescenta, relacionando a necessidade de descolonização à educação como um direito:

Uma das expressões dessa colonialidade do saber é o privilégio do pensamento eurocentrado, que qualifica as produções de conhecimento advindas do hemisfério norte, desqualificando os saberes de outros locais, isto é, configura-se como forma de subalternização e expropriação dos saberes produzidos fora da lógica eurocêntrica. Esse é um reconhecimento importante e que se associa ao cumprimento do princípio constitucional democrático da Educação como Direito de todas(os), pois com a chegada à escola e permanência de grupos tradicionalmente invisibilizados e silenciados (mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, as que expressam sexualidades e/ou identidades de gênero distintas ao que se estabeleceu como padrão) tornam necessária a reflexão sobre os saberes e experiências desses grupos para que se expressem e sejam consideradas para efeitos das mediações pedagógicas necessárias. No transcurso do desenvolvimento do currículo, a ideia de conhecimento e as práticas pedagógicas vão sendo cada vez mais questionadas, evidenciando a necessidade de mudanças profundas na Educação escolar.¹¹⁸

A descolonização seria o processo de superação da colonialidade, ainda presente nas formas de conhecimento dominantes em nossa sociedade. Essa concepção seria a única forma de garantir que todos aqueles minorizados pela colonialidade pudessem ser considerados sujeitos plenos, a efetivarem-se como sujeitos de direitos. O direito a ser diferente, a expressar identidades, é uma forma de superar a condição de inferioridade e de subalternidade imposta secularmente pela dominação colonial.

No documento do componente curricular de história, a descolonização se encontra com as teses benjaminianas, concebendo o colonialidade como o “estado de exceção” em que

¹¹⁶ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial**. História. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016b, p. 21.

¹¹⁷ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial**. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016a, p. 27-8.

¹¹⁸ Idem, p. 28.

os oprimidos se encontram como o “mal” a ser superado. Como agentes curriculares, aos são atribuídas características de “intelectual orgânico”.¹¹⁹

Em destaque, citando Nilma Lino Gomes, o documento expressa as implicações da descolonização do currículo:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação.¹²⁰

A descolonização, portanto, exige a “superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo”. Essa superação orienta os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da proposta curricular, no que diz respeito aos *Direitos de aprendizagem*, tanto nos Ciclos Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) quanto no Autorial (7º, 8º e 9º anos)¹²¹:

“Direito de aprendizagem na perspectiva do (a) estudante como sujeito histórico”¹²², “Direito aos (as) educandos (as) de se reconhecerem no próprio grupo de convívio, valorizando esta localidade regional com outras vivências estabelecidas em outros tempos e espaços.”¹²³; É direito dos (das) estudantes conhecer e compreender a atuação dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, e, portanto, os estudantes têm direito a conhecer a historicidade dos povos indígenas do Brasil, suas organizações político-sociais nas diferentes épocas, incluindo o presente. O mesmo se pode afirmar em relação às populações de origem africana.”¹²⁴; “Direito dos (das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na conformação de legitimações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas.”¹²⁵; “Direito do (da) educando(a) de ter respeitada a sua fé, ou mesmo de não tê-la e de não ser discriminado sob nenhum destes casos.”¹²⁶; “O (a) educando (a) tem o direito de compreender e atuar na historicidade das migrações no e para o interior do território brasileiro, suas características econômicas e geopolíticas, bem como mobilizar-se para a supressão dos preconceitos e xenofobias decorrentes nas distintas épocas em que ocorrem ou ocorreram.”¹²⁷; “Direito a conhecer e atuar sobre a historicidade das questões de identidade de gênero.”¹²⁸; “Direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho.”¹²⁹; “Direito de identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na

¹¹⁹ SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2016b, p. 10.

¹²⁰ GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 98-109 *apud* SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2016b, p. 16.

¹²¹ A longa citação a seguir foi extraída de um conjunto de páginas do documento SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2016b. Todos os trechos, devidamente indicados, estão em destaque no referido documento.

¹²² SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2016b, p. 65.

¹²³ Idem, p. 66.

¹²⁴ Idem, p. 67.

¹²⁵ Idem, *ibidem*.

¹²⁶ Idem, p. 68.

¹²⁷ Idem, *ibidem*.

¹²⁸ Idem, p. 69.

¹²⁹ Idem, p. 70.

nossa sociedade, no tempo presente.”¹³⁰; “Direito à liberdade plena de conhecer todas as concepções ideológicas da história. O direito de discutir, dialogar, analisar, refletir, opinar. O direito de ser participante e construtor da história. Direito de criar estratégias múltiplas para apropriação do conhecimento, em todos os aspectos e características.”¹³¹

Estes *Direitos* estão estruturados em cinco *Eixos Estruturantes*¹³²: “Sujeito histórico e grupos sociais”; “Identidades e alteridade”; “Relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas”; “Processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos”; e, “Produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social)”.

Por fim, a proposta apresenta um repertório em “Estratégias e ações de ensino”, denominada de “Drágeas, pílulas e pastilhas de História”¹³³. São referências bibliográficas e de filmes e vídeos para subsidiar o trabalho dos professores. A orientação, consequente ao caráter da Coleção e às suas diretrizes, se dá em torno de mobilizar para a interdisciplinaridade. Esta é uma das formas, conforme o documento, de superação da colonialidade do saber.¹³⁴

Segundo a proposta curricular, o ensino de história deveria ser um instrumento para a descolonização que, através dos eixos estruturantes e dos direitos de aprendizagem, interdisciplinarmente articulados, mobilizaria professores e alunos para sua efetivação.

Os Direitos de Aprendizagem, ainda que conservem os princípios dos PCNs e das Orientações Curriculares, radicalizam a crítica ao eurocentrismo, ao etnocentrismo e incorporam a crítica à heteronormatividade. No plano do discurso, conserva a concepção de história como construção e de sujeitos históricos. Radicaliza, porém, ao fazer do “descentramento do sujeito”, na acepção de Stuart Hall¹³⁵, uma diretriz política. O que Hall constatou como fenômeno da pós-modernidade no plano da teoria, a proposta curricular transformou em estratégia. Ainda assim, o importante é que a questão das identidades posta no documento evidencia outro fenômeno: a expressão de uma passagem de identidades de resistência às identidades de projeto, conforme a teoria de Castells¹³⁶.

A Coleção não chegou, contudo, a ser implementada como currículo. Em janeiro de 2018, após um novo processo de reorientação curricular, foi distribuído às escolas o “Currículo da Cidade.”

¹³⁰ Idem, *ibidem*.

¹³¹ Idem, p. 71.

¹³² Idem, p. 75-80.

¹³³ Idem, p. 84.

¹³⁴ Idem, *ibidem*.

¹³⁵ HALL, *op. cit.*, 2015.

¹³⁶ CASTELLS, *op. cit.*, 2016; *op. cit.*, 2018.

A aprovação da BNCC, em 2017, motivou mais uma mudança. Durante um ano o processo de reforma continuou com o objetivo de adequar os currículos anteriores à nova base nacional. O novo currículo retomou a linha dos PCNs e das OCs, repetindo a forma de produção, na qual se atribui às assessorias a responsabilidade de propor, definir e finalizar o currículo, mediante consulta a grupos de referência. Portanto, sem maior participação dos professores da rede. Trata-se de um documento bem organizado editorialmente, muito bem elaborado; estruturalmente organizado em duas partes, uma geral – no qual procura demonstrar a continuidade com os currículos anteriores – e outra específica, na qual aponta as diretrizes para o ensino de cada disciplina. Para a disciplina de história, uma importante mudança: a substituição do conceito de igualdade, anteriormente associado aos direitos de cidadania e de diferença, e da afirmação de identidades pelo conceito de “equidade”. Os conteúdos mantiveram-se em eixos temáticos, sem grande alteração em relação às Orientações Curriculares. A novidade foi a introdução de novos movimentos sociais de expressão identitária, como o feminismo, ausente nas propostas anteriores e estabelecido como um dos objetivos de aprendizagem no atual. Outra mudança tange à introdução de “objetos” e “objetivos” de conhecimento, associados aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU. A influência indireta das agências multilaterais e das suas concepções penetrou definitivamente na produção curricular nacional.

2.7 *Multiculturalismo e Descolonização*

O percurso descrito revela sintonia com o movimento histórico-cultural global, conforme a caracterização de Manuel Castells¹³⁷. O movimento das reformas curriculares, aqui analisado, expressa situações, conflitos e demandas características da sociedade em rede.

A força crescente dos movimentos sociais em todo o mundo, na sociedade em rede, possibilitou a circulação de ideias, conceitos e concepções que se pautavam pela luta em defesa da diversidade e do respeito às diferenças. Exigindo reconhecimento social das minorias étnicas, raciais e religiosas, as teses agrupadas sob a denominação “multiculturalismo” reivindicavam políticas que tornassem as sociedades mais justas ou equilibradas.

O multiculturalismo pode sugerir a ideia de expressar o dado empírico da existência ou da coexistência em sociedades complexas, como a brasileira; pode ser entendido como uma complexa gama de sistemas de valores e culturas que não podem ser simplesmente

¹³⁷ CASTELLS, *op. cit.*, 2016; *op. cit.*, 2018.

reduzidas à unidade. Nas últimas três décadas, no entanto, o multiculturalismo deve ser compreendido como uma corrente do pensamento político que penetrou com força na esfera pública, influenciando políticas governamentais e, especialmente, educacionais. Deve ser entendido, desse modo, como um movimento de pensamento político que defende a diversidade e o reconhecimento e, igualmente, como expressão da “política de identidades”, em sua formulação de “direito à diferença”.

Trata-se, muitas vezes, da questão do direito à diferença cultural e também direitos especiais para grupos específicos. Além do termo “multiculturalismo”, tal problemática aparece na literatura acadêmica associada também a conceitos como “políticas da diferença”, “políticas da identidade” ou mesmo “políticas de reconhecimento”¹³⁸.

A análise dos documentos revela sua integração às premissas multiculturais, como política cultural de Estado. As proposições conceituais expressam as lutas sociais dos grupos minorizados que, na era da informação, se conectaram e passaram a compartilhar os mesmos termos e dar sentidos locais aos mesmos. O volume de obras e artigos sobre a educação no contexto da produção dos currículos durante a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000 revela a influência das suas teses. A aproximação dos movimentos sociais e seus representantes intelectuais com as formulações originárias das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos ampliou o repertório cultural no país, através de debates sobre problemas semelhantes na sociedade brasileira. Sintomaticamente, dois dos principais teóricos do multiculturalismo são do hemisfério Norte, oriundos de uma sociedade multicultural: os canadenses Charles Taylor e Peter McLaren. O primeiro, autor importante para a fundamentação filosófica e teórica do reconhecimento; o seguinte, crítico das vertentes liberais do movimento.¹³⁹

Não se trata, com a ideia de reconhecimento, unicamente de reconhecer as identidades de uns e de outros num ambiente plural. Conforme o conceito, também se reconhecem as feridas de grupos minoritários e minorizados. Para alguns, as feridas (e os sofrimentos) podem ser uma realidade vivida e reproduzida durante várias gerações. Elas também são o resultado do que se poderia chamar injustiça histórica. Reconhecer, por exemplo, grupos como Indígenas e Afrodescendentes nas Américas, é tocar no passado da colonização e da escravidão, por

¹³⁸ FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria política contemporânea**: uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, p. 91.

¹³⁹ Cf. TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial, 1994. Sobre a influência do multiculturalismo na educação, cf. CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007, p. 91-107. Sobre as proposições teóricas do reconhecimento, uma breve síntese pode ser encontrada em SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações. O exemplo do movimento negro no Brasil. In: MATTOS, Hebe (org.). **História oral e comunidade**: Reparações e culturas negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 17-48. Outra síntese em FERES JÚNIOR; POGREBINSCHI, *op. cit.*, 2010.

excelência duas situações que podem ser injustiças históricas e, evidentemente, suas consequências. Assim, o reconhecimento só pode englobar os vínculos entre identidade, experiência da minorização, injustiça histórica e, finalmente, reparações de tal injustiça.¹⁴⁰

Tal parece ser a vertente multicultural encontrada nos documentos. Entretanto, como se pode perceber, há uma menção ao colonialismo e aos seus efeitos que expressa a preocupação de outra corrente de pensamento que atua com força nos debates educacionais: o movimento do Pós-colonialismo. Crítico ao caráter liberal e, segundo seus representantes, eurocêntrico, o Pós-colonialismo defende uma subversão na esfera do pensamento. Sinteticamente:

A crítica mais geral dos estudos pós-coloniais à teoria política *mainstream* e à filosofia e às ciências sociais como um todo é que essas tradições acadêmicas apresentam como universal um ponto de vista que é propriamente ocidental. Em outras palavras, elas operam a universalização de um ponto de vista que é particular e, ao mesmo tempo, relegam outros pontos de vista, como, por exemplo, o dos povos e regiões que foram colônias da Europa, ao particularismo, rebaixando assim seu valor. Essa crítica, portanto, se aproxima muito daquela formulada em alguns escritos feministas, que acusam a tradição ocidental de fazer o mesmo em relação ao gênero. Comparativamente, é interessante notar que a teoria do multiculturalismo, de inclinação marcadamente liberal, ainda que tematize a diferença cultural, pretende uma reconciliação dessa diferença dentro de paradigmas ocidentais e, portanto, sem lhes fazer uma crítica radical.¹⁴¹

Ainda, de acordo com Pierucci:

A teoria pós-colonial é uma vertente teórica de esquerda, politicamente emprenhada em examinar como o colonialismo – o encontro colonial – vem sendo reconfigurado, mas não extinto, mesmo depois da assim chamada descolonização. Seu intuito intelectual é tornar inteligível, sem simplificações e reducionismos de qualquer espécie, a multiplicidade de maneiras pelas quais as relações coloniais são mantidas e reprocessadas enquanto relações materiais e discursivas de antagonismo e resistência, de penetração e distanciamento, e como afeta constitucionalmente as formas de vida e convivência humana em escala global.¹⁴²

Encontramos essa segunda tendência nos *Direitos de Aprendizagem*¹⁴³. Podemos perceber a sintonia dos movimentos de reforma com os debates em termos de teorias e concepções que circulam nos ambientes acadêmicos e intelectuais. A apropriação dessas ideias e conceitos pelos participantes dos processos de reformulação curricular mediante os debates e a releitura da tradição crítica sobre a educação e o ensino de história foram elementos que, combinados, resultaram nas proposições desse documento. Ambas correntes representam o poder das identidades no cenário cultural brasileiro, em geral, e paulistano, em particular.

¹⁴⁰ SAILLANT, *op. cit.*, 2016, p. 17.

¹⁴¹ FERES JÚNIOR; POGREBINSCHI, *op. cit.*, 2010, p. 105.

¹⁴² PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. 3 ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP; Editora 34, 2013, p. 167.

¹⁴³ SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2016a.

Nos termos propostos por Castells¹⁴⁴, podemos dizer que as expressões identitárias contidas nos documentos representam a importância da identidade de resistência – como aquelas que reivindicam reconhecimento, no âmbito do multiculturalismo, e as identidades de projeto que delas partiram, como a radicalidade da proposta de descolonização. Percebe-se uma paulatina mudança: de noções de identidades, representadas pelas ideias de pluralismo e diversidade culturais, à radicalidade de uma proposta cujo objetivo central foi de “empoderar” as identidades negra, indígena, entre as muitas minorizadas historicamente. O recuo para a noção de equidade reduziu a perspectiva de avanço que se pôde perceber. Este passo atrás, no entanto, valida fortemente a forma de identidade legitimadora que o movimento historicamente questionou. Ao não tratar da identidade, o currículo atual procurou tornar oblíqua uma discussão que caracterizou as reformas curriculares desde o início, na década de 1990. Ainda assim, como se mostrará no próximo capítulo, o poder da identidade se faz presente nas escolas, mesmo que não o percebamos como tal.

¹⁴⁴ CASTELLS, *op. cit.*, 2016; *op. cit.*, 2018.

3. A QUESTÃO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA

O esforço empreendido nos capítulos anteriores para entender a questão das identidades se completará neste capítulo com uma análise de material produzido por alunos. Alinhada aos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), esta dissertação se conclui com uma proposição para o ensino de história, fundamentada na teoria e na análise realizada na pesquisa e aplicada sobre o material produzido pelos alunos. Antes, creio ser necessário fazer um breve histórico sobre a produção do material analisado, assim como a exposição de motivos que servem de justificativa de importância para o tema pesquisado.

A análise das propostas curriculares da rede municipal de São Paulo visou demonstrar que as discussões e as demandas sociais, particularmente dos grupos sociais minorizados, penetraram, paulatinamente, nos documentos oficiais como princípios educacionais. As mudanças ocorridas entre o final da década de 1980 e o início da segunda década dos anos 2000 introduziram no discurso educacional os termos da problemática identitária. Diversidade, pluralidade, respeito às diferenças, igualdade de oportunidades, a preocupação com o “outro” tornaram-se em palavras apropriadas pelo senso comum escolar.

As proposições dos documentos curriculares não foram o resultado de uma política verticalizada, de cima para baixo, sem contato com a realidade social das escolas da rede. Em São Paulo, as construções curriculares contaram com participação dos professores; mudaram as condições e a grandeza das formas de representação. Contudo, manteve-se a presença obrigatória dos docentes nos processos de reorientação dos currículos. Os termos, portanto, não são apenas jargões como muitas vezes se pensa, cinicamente. São significados de cumulativos processos de lutas e de elaboração de estratégias para a superação das condições sociais que os produziram. Ocorre que não é possível perceber o significado desses termos na prática social, enquanto se pratica. Somente em condições de abstração das realidades escolares podemos refletir sobre os sentidos das nossas ações, conceituar nossas práticas, inquirir atitudes ou questionar “normalidades”.¹⁴⁵

O cotidiano escolar, com sua regularidade aparentemente secular, cega-nos para a percepção em relação a o que seus agentes realmente fazem e o que verdadeiramente querem dizer. Muitas palavras e práticas corriqueiras parecem sem sentido, ou não têm o sentido que

¹⁴⁵ Importante ressaltar que o atual Currículo da Cidade, mesmo sendo o produto de um longo processo, não carrega em sua denominação a preocupação de expressar sua origem. Quero dizer que, ao se adotar o nome que tem, dá a entender que se trata de um documento oficial, “o” currículo, como algo imposto.

muitas vezes lhes são atribuídas por quem não está inserido no sistema escolar. A constatação primeira da pesquisa realizada sobre a identidade foi a demonstração do poder que ela tem na sociedade. Não teria percebido essa potência se certas condições não fossem possíveis.

A primeira condição para a realização desta pesquisa, e para chegar às provisórias conclusões que são apresentadas, foi o ingresso no Programa. Professores da educação básica necessitam de situações e instituições que lhes possibilitem aprimoramento intelectual, não, simplesmente, “capacitações”, “reciclagens” e “formação continuada”. O trabalho intelectual exige condição específica para ser realizado satisfatoriamente. Neste Programa isso foi possível.

A segunda condição está diretamente relacionada ao problema que esta pesquisa procurou conhecer melhor, e dá-lo tratamento intelectual condizente. A questão das identidades não surgiu para mim como uma necessidade puramente intelectual, como curiosidade ou forma de fazer valer a distinção. Surgiu das discussões sobre o currículo, dos debates sobre a necessidade de inclusão e das demandas dos grupos sociais inferiorizados pela dinâmica histórica de nosso país. Questões, estas, que se expressaram abertamente nos encontros entre professores. Foram colegas de carreira que expuseram, questionaram e problematizaram situações do cotidiano escolar, presentes na sociedade, que permitiram a condição de me inquietar, questionar, querer entender do que se tratava; o que queriam dizer; de compreender o que propunham e para quê. A questão das identidades surgiu a partir da necessidade de apreender a proposta de descolonização, enigmática para mim naquele momento. Veio, portanto, de um espaço próprio de reflexão no qual os agentes puderam pensar sobre a suas práticas.

A terceira condição refere-se à própria prática docente na educação básica, no ensino fundamental. Foi no cotidiano escolar, na relação com os alunos, que certas questões, que agora posso denominar como identitárias, se apresentaram. Posturas e demandas antes entendidas como meros desvios comportamentais individuais, como as práticas de apelidar a partir de características fenotípicas, como cor da pele, tipo de cabelo, peso e altura, ou de expressões culturais diferentes, como sotaques, nomes e religiões, expressam agora, para mim, sentidos que antes não podia perceber. Foi, especialmente, como professor orientador de projetos que percebi de modo mais acabado o que representam as demandas identitárias – melhor dito, as políticas de identidade.

Reivindicações feministas, de combate ao assédio sexual e moral, denúncias de práticas racistas, questionamentos acerca do tratamento aos idosos, desigualdade racial e de gênero na sociedade e no mercado de trabalho, foram temas que surgiram das inquietações dos alunos e que se tornaram seus primeiros objetos de investigação realmente sérios na escola na qual trabalho. A

mediação, como docente, para a produção desses trabalhos finais, segundo aquela nova proposta, também me abriu para o tema que abordei nesta pesquisa.

Reunidas, as três condições referidas me possibilitaram o entendimento dos conceitos e da teoria que se encontram na análise feita por Manuel Castells, sobre o poder da identidade na sociedade contemporânea. Penso que, se tivesse lido ou ouvido as suas obras e entrevistas em outras condições que não essas que narrei, teria apreendido apenas a superfície do que expõe. Como uma verdade não se prova a si mesma, uma identidade só pode ser significada por outras. Quem sou e qual meu papel se aclarou ao procurar saber que são os outros e o que querem, desejam, postulam. Esse também é, para mim, um dos poderes da identidade.

3.1 *Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)*

A reforma administrativa e curricular implantada na rede municipal de ensino de São Paulo a partir de 2013 instituiu o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) para o Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano. Sua proposta se dá em que seja processual, iniciando-se pelas escolhas temáticas, a partir do levantamento de informações sobre situações que afetam as comunidades nas quais as escolas se encontram e, mediante orientação de professores, as problematize.¹⁴⁶

Os objetivos do TCA são anunciados no “Plano de Navegação” da versão para os professores: “Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo.”¹⁴⁷

Os TCA devem ser orientados à intervenção social, e os conhecimentos escolares devem estar guiados nesta perspectiva, conforme se enfatiza no documento:

Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, a busca de resolução de problemas, a análise crítica e a produção. É portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA comprometido com a construção de uma vida melhor.¹⁴⁸

Os projetos de investigação dos alunos devem se transformar em trabalhos que apontem questões das comunidades e estimulem-nos a pensarem possíveis soluções. O

¹⁴⁶ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. *Plano de Navegação do Autor*: caderno do professor. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

¹⁴⁷ Idem, p. 9.

¹⁴⁸ Idem, ibidem.

processo de elaboração e investigação começa no 7º ano e deve ser concluído no 9º ano, sendo obrigatória uma apresentação pública dos trabalhos desenvolvidos.

A elaboração do TCA, concebido como sistematização dos projetos e pesquisas realizados ao longo do Ciclo Autoral e idealizado como forma de devolutiva à problematização da comunidade local, deve levar em consideração que:

1. A formação da identidade só é possível com o outro, de tal modo que o indivíduo torna-se um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa.
2. A permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar.
3. A participação compreende aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais.¹⁴⁹

A proposta do TCA expressa o objetivo do Ciclo Autoral: “concebe-se o Ciclo Autoral a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício de responsabilidade, da solidariedade e da tomada de decisões, bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social.”¹⁵⁰

Tal concepção é didaticamente explicitada no “Plano de Navegação do Autor: Aluno”, direcionado aos estudantes. “Autoria” é apresentada como “invocar a responsabilidade de”. E, elencando os valores fundamentais do Ciclo Autoral, em termos muito objetivos, o documento explicita: “São valores fundamentais do Ciclo Autoral: Criar em grupo; Aprender coisas novas em grupo; Respeitar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um; Dividir o trabalho e as responsabilidades.”¹⁵¹

Não obstante, a concepção político-pedagógica da proposta é expressa também de modo muito claro no documento, no capítulo sobre “Elaboração de Projetos”, a partir da crítica da forma atual da educação escolar:

As questões que a sociedade moderna coloca para a educação escolar cobram soluções articuladas e fundamentadas. As chamadas “grades” curriculares funcionam frequentemente como verdadeiras prisões da curiosidade, da inventividade, da participação e da vontade de aprender. A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira abre caminhos para inovações e ampliação do sentido de Currículo Nacional [LDB]. A Lei estimula práticas inovadoras dos educadores, mais do que nunca preocupados com o descolamento entre os currículos e a realidade dos alunos, os problemas do país, do mundo e da própria existência. Muitas atividades curriculares propostas pelas escolas têm sido desenvolvidas por meio de projetos como forma de enfrentar as questões postas à educação. Esta é uma forma inovadora de romper com as estruturas curriculares compartimentadas em disciplinas e de dar um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores. É criativo reunir competências e contribuições de pessoas e áreas diferentes do conhecimento disciplinar para olhar a realidade de vários pontos de vista.¹⁵²

¹⁴⁹ Idem, p. 10.

¹⁵⁰ Idem, *ibidem*.

¹⁵¹ SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Plano de Navegação do Autor**: caderno do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2014, p. 7.

¹⁵² SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2014a, p. 24.

Alinhado às discussões travadas no momento de sua produção, o documento de orientação destinado aos professores expunha uma questão inicial muito debatida na contemporaneidade: a fragmentação dos saber. A educação escolar, cujo modelo se fundamenta na disciplinarização dos conhecimentos e dos comportamentos, foi bastante criticada. Em concordância com as políticas municipais que procuravam se ajustar às nacionais, o texto do documento chama atenção para a própria LDB, buscando, com isso, embasar a proposta de trabalho por projetos, remetendo a experiências nesse sentido. Em seguida, visa o potencial desse tipo de trabalho, enfatizando a interdisciplinaridade e a autonomia, em termos de “autoria”, de professores e alunos:

Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço experimental e crítico, no qual é possível unir a Matemática à Educação Física, a Arte à História, a Língua Portuguesa à formação e participação numa identidade cultural. Trabalhar com projetos é uma forma de viabilizar curricularmente, a partir de cuidadoso planejamento conjunto, as atividades, as ações, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, de divulgar, enfim, de construir e compartilhar conhecimento. As diferentes fases e atividades que compõem um projeto são planejadas pelos professores conjuntamente e permitem aos estudantes desenvolverem a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. E possibilitam ao professor desenvolver a melhoria do conhecimento da classe e dos modos de ensinar.¹⁵³

Cabem, aos alunos, as escolhas temáticas, orientados por professores de diversas áreas de acordo com as especificidades dos projetos, tendo um orientador principal para a coordenação dos trabalhos. Foi na condição de professor coordenador de turma que assumi a orientação de grupos de trabalho nos anos de 2016 e 2018.

Nesse âmbito, de acordo com o documento destinado aos alunos: “Não se trata de mais uma atividade escolar apenas: a ideia é que você forme um grupo, converse para saber que desafio global ou local mais incomoda, definam juntos quem será o professor orientador e escrevam um projeto de intervenção social para, de fato, melhorar aquela realidade.”¹⁵⁴ O objetivo dos trabalhos é exposto através da definição de “Intervenção Social”:

O destino dos projetos não é o arquivo escolar nem o fundo empoeirado das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação de mundo e a possibilidade de participação nele. Os problemas do mundo podem ser econômicos, políticos, afetivos, culturais e éticos. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça, a consciência ecológica planetária são campos de estudo e trabalho dos projetos de intervenção social e de autoria coletiva. Mas o que tudo isso quer dizer? Significa que o céu é o limite, vocês podem optar pelas áreas de meio ambiente, saúde, educação, arte, defesa de direitos etc., enfrentando problemas como

¹⁵³ Idem, p. 25.

¹⁵⁴ SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2014, p. 9.

a fome, a violência, a guerra, a corrupção e tantos outros. Só que isso deve ser registrado. Assim como um grande navegador que inicia uma travessia pelo mundo, você precisa de um Plano de Navegação para poder prever o que precisa ser feito e repensar os objetivos e recursos da sua jornada o tempo todo.¹⁵⁵

Em ambos os documentos são indicados os passos a serem dados para a realização do TCA:

[*Passo inicial:*] [...] perceber a realidade e decidir o que será feito. Um projeto de intervenção nasce de questões corajosas, amplas, éticas, humanizadoras; questões de justiça, de criatividade, de democracia, de liberdade. São questões que tocam o mundo e não só a cidade ou o país, como a desigualdade social, a mobilidade urbana, o racismo, entre tantas outras.

[*Segundo passo:*] [...] imaginar o que pode ser feito a partir daquilo que já se sabe e acredita que pode estudar mais para propor uma ação de intervenção social.

[*Terceiro passo:*] [...] conhecer melhor o que deseja fazer [...]. Nessa fase é que a investigação vai fundo nas leituras, pesquisas, visitas a bibliotecas, a museus, entrevistas com as pessoas do bairro, da família, órgãos públicos. É preciso organizar o trabalho, definir o grupo e as tarefas de cada um dos envolvidos.

[*Quarto passo:*] [...] relacionar as matérias do conhecimento e as lições que já aprendeu ou está aprendendo agora com o que pode ser feito.

[*Quinto passo:*] [...] procurar conhecer quais os são os recursos necessários, tanto materiais [...] quanto humanos [...].

[*Sexto passo:*] [...] [executar a pesquisa com o auxílio] de seu professor orientador [...].

[*Sétimo passo:*] [...] preparar a primeira apresentação do projeto para a comunidade [...].

[*Oitavo passo:*] [...] compartilhar. Sua apresentação pode ser feita em ambientes amplos da escola que extrapolem a sala de aula como o pátio, as quadras, o teatro se houver, ou até mesmo fora dela como na praça, na subprefeitura, em algum museu, parque, outra escola etc. [...] [Importante considerar que] o clima de festa que encerra os trabalhos é essencial para marcar o resultado e trazer significado para a aprendizagem não só de cada aluno-autor, mas de todos os que participaram dessa história.¹⁵⁶

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Teófilo Benedito Ottoni¹⁵⁷, a implementação do TCA teve início em 2014, exclusivamente para o 9º ano. Os alunos foram orientados pelos professores coordenadores de turma e os seus trabalhos foram avaliados através da apresentação de seminários assistidos exclusivamente pelos professores. A apresentação pública dos trabalhos foi realizada na Mostra Cultural da escola. No ano seguinte, repetiu-se o modelo.

Os TCA produzidos em 2014 e 2015 seguiram o padrão dos trabalhos escolares, sem necessariamente dialogar com as questões das comunidades. As temáticas foram definidas pelos alunos e professores coordenadores das turmas segundo os interesses dos alunos. Foram temas amplos e genéricos, comumente discutidos em sala de aula, mas de forma complementar ou subsidiária aos conteúdos escolares de cada disciplina. Os trabalhos

¹⁵⁵ Idem, *ibidem*.

¹⁵⁶ Idem, p. 14-17.

¹⁵⁷ Escola municipal localizada na zona Oeste, Distrito Raposo Tavares. Unidade inaugurada em 1985. Dados da escola em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/fmggerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=099261>.

realizados pelos alunos caracterizaram-se como uma avaliação final, mais que um processo de investigação, de problematização científica das questões das comunidades.

A partir de 2016, após a avaliação dos anos anteriores e das experiências de outras escolas, a equipe de professores-coordenadores e a coordenação pedagógica decidiu modificar os procedimentos para a realização dos TCA. Concentrado ainda no 9º ano, os processo de escolha temática, de investigação e produção dos trabalhos teve início no primeiro bimestre letivo, sob minha responsabilidade, como professor de História.

A escolha se deveu ao fato de lecionar para todas as turmas de 9º ano e propor, conforme as Orientações Curriculares vigentes, um bimestre de problematização fundamentada na temática dos Direitos Humanos. Os TCA deveriam ser conduzidos e embasados na preocupação com o respeito aos direitos essenciais, de acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), a *Constituição da República Federativa do Brasil* (CF/1988) e da *Lei Orgânica do Município* (LOM). Estabeleceu-se, assim, um ponto de partida comum para as escolhas temáticas, que deveriam se relacionar à questão dos direitos humanos. Estes direitos seriam aferidos, de acordo com as propostas de trabalho elaboradas pelos alunos, mediante instrumentos adequados juntamente às comunidades.

O processo de escolha e elaboração dos problemas a serem investigados realizou-se nos dois primeiros bimestres e a investigação e elaboração dos trabalhos finais nos terceiro e quarto bimestres. A apresentação pública dos TCA foi definida em data exclusiva, com convocação de toda a comunidade escolar. Esse modelo se repetiu em 2018. Por motivos característicos da cultura escolar, os trabalhos realizados em 2016 não foram arquivados na escola. Por isso, deter-me-ei nos que diretamente orientei, com destaque para aqueles que expressaram a questão das identidades.¹⁵⁸

3.2 *Direitos Humanos e ensino de história*

Embora as orientações curriculares municipais para o ensino de história não explicitassem a necessidade de se trabalhar a temática dos Direitos Humanos com exclusividade, os eixos temáticos propostos abriam a possibilidade de transformá-la em eixo transversal, referido em todos os conteúdos a serem ensinados no 9º ano.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Os trabalhos arquivados foram apagados pelo serviço de manutenção de informática. Tentei recuperar com ex-alunos, mas não foi possível, já que eles também não os preservaram.

¹⁵⁹ O Currículo da Cidade contém os Objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.

O último ano do ensino fundamental tem a História Contemporânea como período a ser estudado. Tradicionalmente, um recorte que se estabelece entre a Segunda Revolução Industrial e o Neocolonialismo/Imperialismo e o Tempo Presente. No currículo vigente na rede municipal o eixo temático proposto tratava a história contemporânea como o período que se caracterizava pela “cultura capitalista”. Os temas e os problemas propostos pelas orientações curriculares continham todos os elementos relacionados aos Direitos Humanos, mas não propunha uma problematização desses mesmos direitos como uma possibilidade de se estudar a história. Decidi, pensando no novo modelo de TCA, que a contribuição da disciplina seria dar a conhecer e a problematizar o tema. Mantive esse modelo, assim como os conteúdos, em 2018, pois todo o processo de reorientação curricular que resultara nos Direitos de Aprendizagem foi paralisado. Isto porque o Currículo da Cidade chegou à escola somente no início do ano. Percebi, no entanto, que os conteúdos e a temática permaneciam basicamente os mesmos. Por isso, escolhi reproduzir o modelo aplicado em 2016.¹⁶⁰

O trabalho iniciado no primeiro bimestre teve como ponto de partida a leitura mediada em sala de aula da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH). Os alunos receberam, individualmente, cópias da DUDH para leitura em sala de aula e como documento-base para as reflexões posteriores no processo de definição temática dos TCA. A leitura mediada foi realizada durante o bimestre e articulada a outras leituras que subsidiaram o entendimento dos trinta artigos da Declaração.¹⁶¹

Foram objetos de estudo a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América* (1776), a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* (1789), a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) e a *Lei Orgânica do Município* (1991). Num primeiro momento, o objetivo era identificar entre esses documentos suas semelhanças e diferenças. Nas aulas, os alunos foram orientados a sistematizar suas leituras e a se expressarem oralmente, através da prática dos seminários. Como contrapontos aos documentos mais comuns, para a análise da evolução histórica dos direitos acrescentaram-se a *Declaração de Independência do Haiti* (1804) e a *Declaração de direitos das mulheres e das cidadãs* (1791).

¹⁶⁰ Além das propostas curriculares da rede municipal, a escolha dos conteúdos é determinada pelo PNLD. No triênio vigente, o livro escolhido foi: *Projeto Araribá*, cujos conteúdos eram relacionados à história contemporânea. Sobre o papel de “currículo” do PNLD, cf. GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Experiências, reflexões e aprendizados. 13 ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2017.

¹⁶¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC/Rio/005, Agosto 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Linhas de tempo e consultas aos livros didáticos possibilitaram estabelecer relações espaço-temporais e conceituais, significativas para os alunos.¹⁶²

Assim, em primeiro lugar, no trabalho com fontes documentais, os alunos tiveram como texto-guia a “Apresentação” de Emília Viotti da Costa para a *Coleção Revoluções do século XX*, da Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A sistematização construída de forma mediada em sala de aula foi comparada com o movimento histórico proposto pelo texto-guia, e o produto da comparação entre ambos os trabalhos serviu de material de consulta permanente para os passos seguintes do trabalho.

Estudou-se o livro *10 de dezembro de 1948 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e assistiu-se às cenas iniciais de *Utopia e Barbárie*, de Silvio Tendler. Encerrou-se, o primeiro momento, construindo-se uma sistematização, cujos objetivos pedagógicos foram, além do aprendizado dos conteúdos, o fortalecimento da expressão oral e do poder de síntese, tal como a prática da escrita.

O segundo passo do trabalho teve o objetivo de mobilizar os alunos para a classificação dos grupos de direitos, que constituíram a base para o processo de seleção dos campos de pesquisa para os TCA. Através da leitura do texto introdutório de *Cidadania no Brasil, um longo caminho*, de José Murilo de Carvalho¹⁶³, os alunos puderam associar e retomar a trajetória dos direitos, desta vez analisando o esquema de cidadania proposto pelo autor com base no esquema de T. H. Marshall. De modo mais formalizado que o da apresentação de Emília Viotti da Costa, a sequência lógico-histórica dos direitos civis, políticos e sociais, sintetizada pelo autor, orientou as escolhas dos alunos. A escolha se deu por afinidade individual, com mediação do professor. Os alunos se agruparam, inicialmente, de acordo com seus interesses, em grandes blocos de direitos. Formaram-se três grupos: um sobre direitos civis, outros sobre direitos políticos e direitos sociais. Os alunos leram o seguinte trecho, para a definição dos agrupamentos:

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações

¹⁶² As declarações traduzidas podem ser encontradas em: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca virtual de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Documentos-Hist%C3%B3ricos/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁶³ Texto introdutório: “Mapa de Viagem – Introdução”. In: CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala em direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno.

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.¹⁶⁴

Cada grupo se reuniu para iniciar o processo de delimitação temática. Assim, dos grupos de direitos civis e políticos surgiram propostas de se pesquisar as questões relativas à homofobia e à xenofobia. Dos grupos de direitos sociais, questões relacionadas ao mercado de trabalho, como emprego, desemprego e previdência social.¹⁶⁵

Formaram-se novos grupos de trabalho e os alunos passaram a receber orientação referente a bibliografias e meios de informação sobre as temáticas escolhidas. Coube aos professores orientadores o acompanhamento da evolução das pesquisas. A partir do encerramento dessa fase, os grupos de trabalho tiveram autonomia para pesquisar e elaborar suas questões.

Tabela 3 - Grupos de TCA - 2018

Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)	Questões
Discriminação racial no mercado de trabalho	Como ocorre a discriminação racial no mercado de trabalho?
Homofobia	O que é a homofobia?
Xenofobia – Imigrantes	O que é a xenofobia? Quem são os estrangeiros discriminados no Brasil?
Xenofobia – Migrantes	Preconceito e atitudes de ódio contra os nordestinos em São Paulo
Previdência Social	Quais os motivos para as reformas da previdência? É necessária? É justa?
Desemprego	Por que ocorre o desemprego?
Abuso sexual de crianças	Como identificar o abuso sexual de crianças?
Direitos do trabalho	Como é o trabalho terceirizado? Quem são os trabalhadores terceirizados?

¹⁶⁴ CARVALHO, *op. cit.*, 2016, p. 15.

¹⁶⁵ Nenhum grupo optou por direitos políticos, especificamente, mesmo em ano eleitoral.

Nas aulas de história, particularmente, o ensino de *fichamento* de leitura e de escrita de resenhas foi uma constante. Decidiram-se, dadas as dificuldades de calendário e operacionais da escola, que os trabalhos deveriam ser apresentados em Power Point (PPT) e, através da colaboração do professor de Informática (POIE), os alunos puderam aprender a usar com eficiência a ferramenta. Optou-se, também, pelo desenvolvimento da oralidade como outro objetivo pedagógico para as apresentações do TCA. Finalizado o processo de produção dos trabalhos, que envolveu a correção de conteúdo e forma, os alunos puderam ensaiar para as apresentações públicas.

3.3 *Identities nos TCA*

As temáticas escolhidas pelos alunos revelaram preocupações sociais que podem ser divididas em dois grupos de interesses: questões relativas ao mercado de trabalho, expressando a antecipada inserção dos adolescentes neste mercado, e questões identitárias. Conforme se notará no desenvolvimento da análise, houveram cruzamentos importantes, identificados pelos alunos enquanto elaboravam as suas pesquisas.

As questões identitárias apareceram na formulação dos problemas, e os temas a ela relacionados foram: Homofobia, Xenofobia e Discriminação racial no mercado de trabalho.¹⁶⁶

3.3.1 Homofobia

O grupo foi constituído majoritariamente por meninas. Apenas um menino participou da pesquisa. Expressou a preocupação em explicar as questões de gênero, machismo, feminismo, *femismo*, homofobia e LGTBfobia. Didaticamente, produziu material para apresentação à comunidade, como forma de esclarecer as dúvidas que possivelmente as pessoas têm sobre a questão. Procurou mostrar a organização de movimentos sociais que defendem a igualdade de direitos dos grupos discriminados e minorizados. Percebeu-se, neste grupo, que havia uma forte necessidade de expressão das identidades das próprias alunas, que tomaram o trabalho como uma oportunidade de poder apresentar suas questões individuais. Elas demonstraram habilidades estéticas, de organização da temática em sequência lógica e desenvoltura. Em relação à proposta inicial, ampliaram o tratamento da questão, discutindo questões contemporâneas sobre a teoria dos gêneros.

¹⁶⁶ Em anexo constam os materiais produzidos pelos alunos. O material sobre a Situação das mulheres negras na sociedade brasileira se perdeu, por isso não foi analisado nesta seção.

3.3.2 Xenofobia – Imigrantes

Grupo constituído exclusivamente por meninos. Esse agrupamento se deveu ao fato de que os alunos conheciam um caso de preconceito e discriminação no bairro onde vivem e, a partir de um estudo de caso, resolveram investigar o tema. Tratava-se de um homem jovem, imigrante jamaicano que vive na cidade com a família há cerca de seis anos. Imigrou por razões econômicas, mas relatava sofrer muita discriminação por causa da sua cor e do seu sotaque. O grupo associou o preconceito contra o vizinho aos atos de violência que recentemente sofreram imigrantes haitianos em várias regiões do país. Provavelmente, segundo concluíram, o preconceito sofrido pelo conhecido jamaicano se devia à sua cor e por ser confundido como um imigrante haitiano. A questão racial, para o grupo, foi mais determinante nesse tipo de xenofobia que em outros casos. Em geral, as expressões de ódio a estrangeiros são muito seletivas no Brasil, atingindo imigrantes africanos e bolivianos, por motivos étnico-raciais. Os alunos expressaram questões identitárias que os afligem e puderam conhecer o problema em uma escala maior que a local.

3.3.3 Xenofobia – Migrantes

O grupo, também constituído exclusivamente por meninos, pesquisou as diversas formas como os imigrantes do Nordeste sofrem com os preconceitos de cor e de sotaques em São Paulo. Apresentaram casos vividos pessoalmente por eles e relataram sobre outros vivenciados por moradores do bairro. Mostraram um vídeo, coletado da internet, no qual um especialista no assunto levanta algumas questões sobre as motivações das atitudes de ódio contra nordestino na cidade. Este grupo demonstrou dificuldade em transcender a questão, pois não problematizou essa “identidade nordestina” construída de forma opressiva e apropriada como forma de resistência.

3.3.4 Discriminação racial no mercado de trabalho

Depois do grupo sobre a Homofobia, foi o que mais teve representação das meninas. Procurou demonstrar, a partir da exposição de conceitos e de exemplos, as práticas discriminatórias dos processos de seleção em empresas e como a cor influencia no comportamento das pessoas em ambientes de trabalho. Apresentou gráficos e resultados de

pesquisas sobre o tema. Abordou também a “meritocracia” como uma das formas de discriminação. Por fim, apresentou defesa das ações afirmativas e das cotas raciais como solução temporária para o problema. A demonstração da transcendência no trabalho deste grupo foi associação entre a discriminação como ato de classificação social e, portanto, relacionada à “meritocracia” como operação ideológica para tornar oblíqua a hierarquização social. Foi, também, o grupo que transcendeu por expressar em linguagem científica o problema, comumente tratado em termos morais ou éticos.

Os trabalhos realizados pelos alunos apresentaram de forma explícita a problemática das identidades, a partir de problemas por eles elaborados, classificados e conceituados. A característica comum das suas proposições de intervenção social foi marcada pela concepção de conscientização dos problemas, querendo expressar, com essa forma de vê-los, que ações educativas podem ajudar a solucioná-los. Essa é uma forma comum de se trabalhar a solução de questões na escola, pertinente a nossa cultura escolar, que enxerga neste espaço uma possibilidade civilizatória.

A análise dos conteúdos dos trabalhos dos alunos expressa concordância às formulações de Manuel Castells, tal como o movimento da produção curricular, já que esses produtos contêm elementos culturais pertinentes à sociedade em rede. Em primeiro lugar porque demonstram a força das identidades de resistência, sobretudo entre os jovens vítimas de formas de opressão, como os homossexuais, por exemplo. A questão racial e o desmonte dos discursos racistas ou racialistas, travestidos em termos de “meritocracia”, foram entendidos como modos de opressão e, como isso, revelam aos estudantes que as ações afirmativas e a discriminação positiva reforça a sua identidade racial, também em termos de resistência. A seletividade da discriminação em relação aos estrangeiros passa por duas questões: cor e localidade. O fato de serem os discriminados negros de países considerados inferiores economicamente ao Brasil, além do “inconsciente coletivo” da escravidão, produziu empatia nos alunos, cujas trajetórias familiares podem ter sido assemelhadas à desses imigrantes. Situação análoga aos que pesquisaram o preconceito contra migrantes nordestinos em São Paulo¹⁶⁷.

Em segundo, porque as fontes de informação a que acessaram os alunos estão nas redes sociais, onde puderam se informar e interagir para a elaboração das suas pesquisas. A agilidade com que acessaram dados e informações com o uso de aparelhos de celular, e como

¹⁶⁷ Pode-se mesmo dizer que essa “identidade nordestina” é um produto recente da resistência dos migrantes dessa região em São Paulo.

forma de comunicação entre os membros dos grupos, foi determinante para que pudessem conhecer experiências e outras visões sobre cada tema estudado.

Por último, percebe-se a identidade de projeto. O grupo que pesquisou e produziu o trabalho sobre a homofobia expressou a ideia de projeto em dois tópicos: a necessidade de mudança social radical para o fim do problema, subvertendo a ordem patriarcal e androcêntrica das sociedades atuais, e o destaque para a organização política para este fim.

Considerando que são adolescentes entre 14 e 15 anos de idade, que se escolarizaram desde a primeira infância após as mudanças legais e curriculares anteriormente analisadas, pode-se inferir que o discurso do multiculturalismo vigente nos documentos curriculares, livros didáticos e na formação docente dos últimos 30 anos produziu efeitos. Apesar da estrutura escolar ainda ser de caráter conservador, mudou parte dos elementos que ela procura conservar. A diversidade é um desses elementos. Assim, as identidades étnicas e raciais, de origem e sexuais podem ser expressar, sobretudo em termos de resistência.

A experiência descrita se fundamentou em minha prática como professor, mas não de modo intuitivo. A organização do meu trabalho como professor orientador de TCA está relacionada à minha formação docente, e essa prática tem uma teoria.

3.4 *Ensino e Aprendizagem em história*

A constatação de que o resultado da formação docente “apresenta dificuldades para articular teoria e prática”, assim como para “compreender seu papel social como professor de história, para fazer a leitura crítica do seu espaço de trabalho e para reconhecer seus alunos como sujeitos do conhecimento”, mais que uma expressão comum, é pessoal e dramaticamente sentida por muitos profissionais da educação básica.¹⁶⁸

Flávia Caimi, em sua pesquisa sobre a formação de professores na licenciatura, procurou investigar, com base na psicologia do desenvolvimento, os processos cognitivos dos estudantes de graduação. Seu objetivo visava entender como esses estudantes mobilizavam-se cognitivamente para produzir sentidos. Referenciou-se em Jean Piaget (Epistemologia genética) e em Mikhail Bakhtin (Filosofia da linguagem). Diante os resultados analisados, concluiu que

Ao invés de dicotomizar conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, poderíamos investir, ao longo do curso (não só na dinâmica dos estágios), num processo pedagógico que dê condições de os acadêmicos – que não

¹⁶⁸ CAIMI, 2008, p. 24.

são alunos, mas, sim, profissionais em formação –, como sujeitos do conhecimento, construirão posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva. Portanto, implica educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber “(re)transmiti-los” no âmbito escolar, compreende o que se pode fazer, criativa e criticamente, com o que se aprende e se conhece.¹⁶⁹

À capacidade de estar consciente sobre as mobilizações cognitivas dos alunos e, especialmente, às próprias, Caimi denomina “metacognição”. A metacognição, segundo a autora, “se refere ao conhecimento do sujeito dos seus próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo o que se relaciona a isso”; “diz respeito ao controle (monitoramento) ativo à resultante regulação ou orquestração desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto.” A pesquisadora, transcendendo a conclusão da sua pesquisa, propõe que a metacognição seja um recurso a ser utilizado no campo da formação profissional dos professores.¹⁷⁰

O estudo de Flávia Caimi representa uma preocupação compartilhada, sobretudo, pelos profissionais da educação básica. Somadas às precárias condições materiais da maioria das escolas públicas do país e a dos professores e estudantes, temos também grande dificuldade em compreender como aprendemos e ensinamos, em dar significados à essa ação que é também nossa profissão. Falsas dicotomias entre melhorar as estruturas das escolas ou valorizar o aprendizado dos alunos são corriqueiras nas discussões escolares. Acredito que seja necessário trocar o “ou” pelo “e”. E, inclusive, mudar a posição das preocupações: é necessária a valorização das aprendizagens e, por isso, a estrutura tem que melhorar – todas as condições devem melhorar porque aprender, no sentido que aqui lhe atribuo, quer dizer muito mais do que saber alguma coisa; é um direito a ser, em conformidade com a concepção de Ser atribuída por Castells, ao caracterizar o nosso tempo.

A preocupação em entender melhor o processo de ensino e aprendizagem me levou a um campo do conhecimento que denomino genericamente de “psicologia cognitiva”, mas que não está referida ao campo assim denominado na psicologia propriamente. Trata-se de uma simplificação consciente, para que possa demonstrar o que fundamenta minha concepção de ensino de história, sem necessariamente me alongar em precisões terminológicas.

A “psicologia cognitiva”, teoria na qual me sustento para as práticas escolares, é a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Revuen Feuerstein.¹⁷¹ A teoria parte da

¹⁶⁹ Idem, p. 292.

¹⁷⁰ Idem, p. 279.

¹⁷¹ FEUERSTEIN, Revuen; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

premissa de que todos os seres humanos, em termos de inteligência, são modificáveis e podem, por isso, aprender. “Essa teoria defende que alunos não são apenas modificáveis, mas que também modificam a si mesmos e seus ambientes estruturalmente.” Discípulo de Jean Piaget, Feuerstein define a inteligência como “a habilidade de pensar de forma adaptável em resposta a mudanças em nosso ambiente.”¹⁷²

Todo ser humano é inteligente. A inteligência é o resultado de um longo e contínuo processo evolutivo, que a caracteriza como um processo adaptativo que, nos seres humanos, se tornou muito complexo. A complexidade da inteligência está relacionada à história da nossa espécie e permitiu que essa nossa capacidade adaptativa se transformasse numa poderosa capacidade de apropriação da natureza e constituinte da cultura. O pensamento é o conjunto de operações mentais e suas funções que mobilizam nossa inteligência para garantir nossas necessidades. Mudamos o meio em que vivemos e a nós mesmos, num processo recíproco.¹⁷³

O pensamento, nos termos da teoria, é ao mesmo tempo prática e abstração; contém afetividade e emoções, assim como a capacidade de formalização e transcendência. Nós não vemos “o” pensamento, mas observamos nossos comportamentos e podemos categorizar as operações que realizamos para expressar como pensamos. Os grupos de operações mentais articulam-se em funções cognitivas. Estas funções podem estar eficientes ou deficientes, dependendo da prática social e do meio em que se vive. Então, as condições de vida estão relacionadas operacionalmente à nossa capacidade de pensar e, de tal modo, de nos adaptar ou não às questões que a vida coloca. Nossas dificuldades em aprender estão relacionadas às carências materiais e, conseqüentemente, aos efeitos cognitivos que essas privações podem provocar. Se nossas funções se apresentam de forma deficiente, logo nossa capacidade de operar mentalmente está prejudicada. Contudo, ocorre que somos seres sociais e não se tratam de deficiências de indivíduos, do ponto de vista da genética. “Os seres humanos são os únicos que transmitem a cultura e pela transmissão da cultura não dizemos apenas a transmissão de informação, mas a formulação da experiência para que as gerações futuras possam derivar delas os meios para se adaptar a mudanças.”¹⁷⁴

Como seres sociais, interagimos necessariamente. Nessa interação, ensinamo-nos uns aos outros, gerando modelos de ação, que eficientizam operações mentais e funções cognitivas. A aprendizagem é a eficiência da inteligência que se dá de modo mediado, nas interações

¹⁷² Idem, p. 25.

¹⁷³ Idem, p. 49.

¹⁷⁴ Idem, p. 53.

sociais, deliberadas, intencionais ou não. Às intencionais chamamos educação. Feuerstein denomina essa forma intencional de Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM).

Nós interagimos mediados por outros como nós. Não recebemos os estímulos de forma direta e imediata da natureza, nem em nossas relações sociais. Os sentimentos humanos, a afetividade e o conhecimento são produtos de mediações, ou, melhor dito, de mediadores. A EAM é a forma intencional como o fazemos.

A modificabilidade é possível porque “é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele e cria ferramentas e as condições prévias necessárias para ser modificado.” De tal maneira, a EAM é o aspecto

essencial do desenvolvimento tanto biológico quanto sociocultural, particularmente porque pode não ocorrer suficientemente em situações de exposição direta a estímulos e experiências no mundo. Ela é necessária para adicionar experiência direta e materializar de forma completa o desenvolvimento humano. Seres humanos que não recebem EAM suficiente no curso de seu desenvolvimento são privados de aspectos essenciais da experiência de desenvolvimento.¹⁷⁵

A modificabilidade é estrutural nos seres humanos. Por isto, quando a mediação provoca mudanças na capacidade cognitiva, altera toda nossa estrutura:

Processos cognitivos permitem acessar o afetivo – dimensões de atitudes emocionais da experiência humana –, o que é comumente chamado de motivação. Isso move a experiência humana para importantes aspectos de por que fazemos o que fazemos, e o significado mais profundo de nossas experiências, e energiza o movimento positivo no crescimento e desenvolvimento humano.¹⁷⁶

A EAM estabelece parâmetros para a mediação eficiente: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação de significado.

A intencionalidade e a reciprocidade são os princípios de mediação nas quais aquele que ensina mobiliza o aprendiz para, juntos, apreenderem um objeto particular. A intencionalidade é ação precisa do mediador sobre o aluno para que se empenhe em apreender um objeto determinado. O mediador se disponibiliza e mobiliza todos os recursos necessários para garantir que o aprendiz aprenda o que é o objeto. Nessa ação, a interação entre os indivíduos os modifica mutuamente, em relação à apreensão do objeto e na relação entre eles. O responsável pela mediação aprende como o aluno se comporta e regula esse comportamento para que consiga apreender o objeto. O que provoca a mudança da forma como o mediador inicialmente pensava esse objeto serão as respostas dadas pelo aluno.

¹⁷⁵ Idem, p. 52.

¹⁷⁶ Idem, p. 27.

A transcendência deriva dessa modificação possibilitada pela intencionalidade e pela reciprocidade, pois é a capacidade de abstrair, imaginar, comparar, relacionar o objeto com outros não diretamente a ele associados. Nesse processo, são atribuídos significados aos objetos.

O mediador de EAM opera através da regulação de comportamentos, construindo atitudes positivas em relação ao aprendizado. Sentimento de competência, regulação e controle de comportamento, atitude de compartilhamento, individualização e diferenciação psicológica, colocação, busca e alcance de objetivos, procura por desafios e novidades, complexidades, consciência de sua própria capacidade de modificabilidade, e, finalmente, busca de alternativas otimistas e de sentimento de pertença constituem os parâmetros de mediação dos educadores para quaisquer atividades de ensino.¹⁷⁷

A Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva partiu de um diagnóstico que constatou que as deficiências de aprendizagem se deviam à qualidade da mediação, sobretudo da quase ausência de mediações às quais se referem seus princípios e parâmetros. Para a aplicabilidade da EAM, Feuerstein desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). O PEI, por sua vez, é o método desenhado para a mediação de aprendizagem. “O termo instrumental denota um processo que aplica ferramentas especificamente desenhadas para mediar a aquisição de funções cognitivas aprimoradas.” Seu objetivo é criar nas pessoas as funções cognitivas que são pré-requisitos para aprender e incentivar o desenvolvimento de estratégias para se beneficiar do aprendizado.¹⁷⁸ Constitui-se de 14 instrumentos de mediação, sem um conteúdo determinado, que trabalham as funções cognitivas necessárias a qualquer aprendizado. São instrumentos do PEI a orientação espacial e temporal, a classificação, a atenção a modelos, reflexão sobre valores, solução de problemas, percepção analítica, comparações e ilustrações. As atividades contidas em cada instrumento podem ser adaptadas para situações de ensino nas escolas, em qualquer disciplina escolar.

Desde 2012 formamos um pequeno grupo de professores que passou a planejar as aulas a partir dos princípios e parâmetros teóricos e da prática de mediação (EAM/PEI). Os resultados, desde aquele momento, foram muito positivos. A aproximação com os alunos, a superação de barreiras emocionais que os dificultava aprendizagens, o estímulo em aprender, assim como a criticidade – tão almejada por nós, professores de história –, tornaram nosso trabalho mais eficiente e alegre.

Utilizamos como instrumentos de mediação os próprios materiais didáticos disponíveis, visto ser a forma como mediamos que modifica seus significados. Como a escola

¹⁷⁷ Idem, p. 93.

¹⁷⁸ Idem, p. 168.

é um lugar onde se cobra muita leitura, porém pouco se pratica o ato de ler, resolvemos que trabalharíamos para a aprimorar a leitura e a escrita dos alunos e, ao mesmo tempo, ensinar os temas de nossas respectivas matérias. Em história, a aplicação da EAM/PEI se dá na prática do que denominamos “leitura mediada”. Os textos, imagens e figuras, os mapas e todo tipo de material é transformado em instrumento de mediação. Assim, é feita uma análise do potencial cognitivo requerido para sua inteligibilidade, tal como a dos parâmetros de sentimentos que devem ser mobilizados para o sucesso da atividade, que são a transcendência e o significado. A duração das aulas tem como parâmetro, por sua vez, a plena atribuição de significados pelos alunos aos temas ensinados, que pode durar pouco ou muito tempo dependendo das necessidades cognitivas verificadas pelos professores mediadores.

Não obstante, delimitados os objetivos, os conteúdos e as interrogações para discutir essa questão, pode-se ir diretamente para a prática? Isso basta? Acredito que não. E, talvez, seja esta a contribuição que considero tão importante quanto o tema. Ensinar é uma prática que tem uma teoria. Seria trivial afirmar isso não fosse a constatação de que, para muitos de nós, professores, os processos cognitivos são verdadeiras “caixas-pretas”. Pouco sabemos sobre o ensino e a aprendizagem fora do método intuitivo que os anos de experiência nos possibilitam. Somos capazes de ensinar e fazer aprender com sentido, de forma transcendente, a muitos de nossos alunos. Aprimoramo-nos para lhes ampliar o repertório cultural, a desenvolver habilidade de interpretação, a serem críticos. Entretanto, não sabemos muito bem como isso tudo é possível. A teoria aqui descrita me possibilitou um melhor entendimento.

3.5 Condições necessárias para um ambiente saudável de ensino e aprendizagem

Os objetos e objetivos de conhecimento serão desenvolvidos com as duas turmas de 8º ano da escola, segundo o modelo de TCA. Antes de apresentá-lo, acredito ser necessária uma breve descrição das condições da escola na qual será desenvolvido. Muitas vezes, elaboramos bons projetos que não se tornam viáveis por não considerarmos em que situação as escolas nas quais serão aplicados se encontram. Nenhum conteúdo pode ser trabalho de forma efetiva se faltam condições elementares para o pleno funcionamento da escola.

As turmas, na rede municipal, têm 35 alunos como número máximo em sala de aula. Na EMEF Teófilo Benedito Ottoni, no entanto, as turmas não chegam ao máximo. São adolescentes entre 13 e 14 anos, com número maior de meninas.

As condições escolares são razoavelmente favoráveis ao trabalho docente. As salas de aula são grandes, arejadas e bem iluminadas. Recentemente, foram instalados equipamentos fixos de mídia em 5 salas; contamos, ainda, com equipamentos volantes de mídia. A área externa é ampla, com pátio semicoberto e outro aberto, mais quadra poliesportiva, coberta. Existe um parque para as atividades das turmas do Ciclo de Alfabetização e uma Horta na qual os alunos desenvolvem projetos. As equipes de limpeza e cozinha são terceirizadas.

Existem funcionários em número suficiente na escola. A direção e a coordenação são cargos de carreira da rede municipal de São Paulo, ocupados por profissionais concursados. A maior parte dos professores é concursada (cargo efetivo). A equipe escolar tem muitos anos de experiência e de carreira no magistério municipal. Sou professor nesta escola desde 2010 e trabalho nessas condições. Os projetos que desenvolvemos na escola contam com tais qualidades favoráveis e, por isso, tenho a possibilidade de propor atividades e projetos de ensino que efetivamente podem ser realizados. Reafirmo, como inicialmente me referi neste capítulo, que não proponho uma prescrição ou um “modelo universal”, mas uma experiência realizada nas condições acima descritas, pretendendo mais inspirar questões que servir como “bula” de ensino de história.

3.6 Proposta

A proposta a ser apresentada formaliza os passos realizados na experiência de orientação dos grupos de alunos para a realização do TCA, conforme narrada acima. Advirto que não se trata de uma prescrição. Ao contrário, trata-se de um modelo de trabalho produzido em condições singulares e que, por isso, não pode ser simplesmente reproduzido sem a consideração das realidades específicas de cada ambiente escolar. Esta proposta exemplifica, mais que a demonstração de trabalhar tais ou quais conteúdos e procedimentos, a marca de autoria possibilitada pela autonomia conquistada por professores e alunos. A intenção é demonstrar, através desse modelo de trabalho, uma forma de potencializar questões que surgem nas salas de aula, contribuindo para dar maior significação ao ensino e à aprendizagem de história.

Tomei como referências as propostas dos “Planos de Navegação” para professor e aluno, os Objetos e Objetivos de Aprendizagem do Currículo da Cidade, assim como as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade. Mantive na elaboração desta proposta os direitos de aprendizagem e os referenciais legais vigentes.

Elaborei o projeto levando em consideração duas constatações. A primeira, a quase ausente reflexão no ensino de história sobre a formação da identidade brasileira em termos políticos. Predomina, ainda, a concepção de identidade cultural ou étnico-racial, mas não a discussão sobre a formação da nacionalidade, nos termos políticos. A segunda, a fraca problematização da construção da unidade nacional. A ideia de território e de povo parece ainda naturalizada na história escolar. Pouco ou nada se ensina sobre a “montagem” do país, seus agentes, os conflitos. Frequentemente, as “revoltas” do período regencial são tratadas como se já estivesse consolidada a unidade do país.

Fernando Novais, ao interpretar a importância da obra de Caio Prado Júnior, refere-se a este historiador como o primeiro a evitar o anacronismo ao construir a sua narrativa. Para Novais, Caio Prado Júnior fez os três recortes básicos para a construção de uma história: o problema, o recorte lógico – o tempo, a duração – e o espaço – necessariamente nesta ordem. De modo inverso, ainda segundo Novais, temos uma história nacional que recheia um mapa (o espaço), o que, evidentemente, altera tempo e problema. Infelizmente, é essa história anacrônica que persiste nas escolas.

Não proponho, portanto, uma inovação. O que acredito ser importante é possibilitar a criação de sentido, para os estudantes, em termos políticos, uma vez que a história que comumente se dissemina na escola e nos meios de comunicação de massa é uma versão cujo sentido, atualmente, é o de reforçar estereótipos e imagens que pouca valia têm para o entendimento da nossa atual realidade política, tão violenta, tão excludente. Conhecer a formação das identidades políticas nos possibilita entender, nos termos de Castells, quais são as legitimadoras e quais as de resistência. Que identidades de projeto, no presente e no passado, constituíram-se em legitimadoras e quais as de resistência ainda podemos encontrar na luta pelo poder de se legitimarem?

3.6.1 Projeto de ensino – O processo de Independência do Brasil

O projeto de ensino a seguir será proposto para o corrente ano letivo, para as turmas nas quais leciono. Está referido no *Currículo da Cidade*¹⁷⁹ e no “Eixo Problematicador: Cultura, Poder e Trabalho na Constituição da Sociedade Contemporânea”¹⁸⁰. Para o 8º Ano, o *Currículo* indica: “Direitos sociais e políticos no contexto do desenvolvimento capitalista:

¹⁷⁹ Explicar eixo, objeto e objetivos... SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

como as contradições sociais evidenciaram, a partir do século XVIII, as desigualdades e desencadearam transformações fundamentais, hoje presentes nas sociedades contemporâneas?”¹⁸¹ Por conseguinte, sua proposta é

[...] focar a história da luta por direitos sociais e políticos nos quadros de desenvolvimento capitalista, a partir do século XVIII, estudando como os embates e os confrontos entre interesses de nações, de classes e de grupos sociais ocorreram, evidenciando as desigualdades e as diferenças de privilégios, compreendendo as lutas por mudanças e, ainda, as conquistas de direitos em prol de emancipações, equidade e qualidade de vida. Nesse sentido, as revoluções do século XVIII, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, são importantes para o entendimento das transformações culturais, econômicas, sociais e políticas na Europa, que repercutiram em outros continentes, disseminando o livre comércio, o trabalho assalariado, o fim da escravidão, as lutas por independência das nações e lutas sociais, étnicas e de gênero.¹⁸²

Com base no documento, o objeto e os objetivos selecionados são¹⁸³:

- *Objeto de conhecimento*: Processo de Independência das Américas e implantação das Repúblicas.
- *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*: Conhecer e analisar as revoltas coloniais e os processos de independência na América; Conhecer e analisar a implantação das Repúblicas na América.
- *Objeto proposto pelo professor*: O processo de independência do Brasil como o nascimento político do Estado e da nação.
- *Objetivos específicos*: Conhecer e analisar as *identidades políticas* envolvidas no processo de Independência do Brasil na construção do Estado e da nação, e os seus respectivos projetos.

Seguindo a proposta de desenvolvimento de TCA, os passos para a que o tema seja estudado são:

- *Primeiro Passo – Problematização inicial*¹⁸⁴:
 - *Leitura Mediada*: o objetivo da primeira leitura é avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e observar seus comportamentos individuais para que percebamos quais funções cognitivas necessitam aprimoramento. É atividade duplamente diagnóstica, pois avalia a quanto se conhece sobre o assunto e, ao mesmo tempo, o que é necessário que se faça para que o mesmo seja aprendido.

¹⁸⁰ SÃO PAULO (SP), *op. cit.*, 2017, p. 88.

¹⁸¹ Idem, *ibidem*.

¹⁸² Idem, p. 89.

¹⁸³ Os objeto e objetivos, aqui expostos, são baseados no *Currículo da Cidade – SÃO PAULO (SP)*, *op. cit.*, 2017, p. 92.

¹⁸⁴ Para tanto, estão previstas 2 aulas.

- Texto: “7 de setembro”, de Cecília Salles de Oliveira, verbete do *Dicionário de datas da História do Brasil*.¹⁸⁵

A escolha deste verbete se deu por dois motivos. Primeiro, para ensinar a consultar obras de referência, tal como um dicionário. Segundo, porque o conteúdo do texto parte da atribuição de sentido à data no presente, faz um histórico dessa atribuição, possibilitando discutir o significado de uma data comemorativa e, principalmente, contém informações necessárias para a situarmos historicamente. Como atividade derivada desta leitura, solicita-se aos grupos de alunos a reorganização temporal do assunto abordado, numa linha de tempo, de acordo com as datas enumeradas pela autora. Além disso, as produções dos alunos serão utilizadas como instrumentos voltados à metacognição, como, por exemplo, discutir os critérios de ordenação e os possíveis modelos para a organização da duração dos acontecimentos históricos.

- *Segundo Passo – Como se conta a história da Independência?*¹⁸⁶

- Leitura Mediada: os grupos constituídos deverão escolher um livro didático para leitura, análise e interpretação do capítulo relacionado à Independência do Brasil. Os livros serão comparados em suas formas e por épocas de produção. Em seminários, deverão apresentar as narrativas encontradas. Em seguida, com a mediação do professor, discutirão as semelhanças e diferenças das narrativas; o resultado será um quadro comparativo, cuja confecção se realizará sob a escolha de um critério coletivo, tal como a atividade anterior. O foco da atividade será a observação do “narrador”, tais como os agentes que se destacam em sua história. A segunda leitura mediada será o trecho relativo à Independência, constante no livro *A História do Brasil explicada aos meus filhos*, de Isabel Lustosa¹⁸⁷. A escolha deste texto se deve à síntese da autora, que expressa o senso comum escolar sobre o tema. Esta leitura também serve de roteiro para observação e análise de trechos selecionados do filme *Independência ou morte!*

- *Terceiro Passo – Filme e Quadro de título Independência ou morte!*¹⁸⁸

- Imagens e figurações sobre a Independência: os alunos assistirão a trechos selecionados do filme, de acordo com a atividade anterior. Discutirão reprodução fílmica da narrativa e quais os critérios adotados pelo realizador

¹⁸⁵ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2017.

¹⁸⁶ Para tanto, estão previstas 2 aulas.

¹⁸⁷ LUSTOSA, Isabel. **História do Brasil explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

para a composição das personagens. Quais as características necessárias para os atores representarem as personagens do filme e como esses atributos se relacionam, por sua vez, com as narrativas dos livros didáticos.

- Exercício de observação e análise sobre uma reprodução da tela de Pedro Américo procurará mobilizar os alunos para o ato de recriação da memória histórica, comparando a cena do filme em que o “acontecimento” do quadro é reproduzido.
- A atividade a ser realizada é a criação de outras possíveis imagens, com destaque para os indivíduos representados. Será sugerida a criação de pinturas e/ou dramatização caracterizada. Discutir-se-ão, igualmente, os critérios de seleção para a composição das recriações, particularmente para a construção das personagens.

- *Quarto Passo – Quem foram os agentes políticos da Independência?*¹⁸⁹

- Em grupos, para a apresentação de seminários, discutir-se-ão os textos, abaixo elencados, oriundos de historiadores profissionais. O objetivo destas leituras é, em primeiro lugar, dar a conhecer aos alunos narrativas construídas por pesquisadores sobre o tema. Em segundo, buscar nessas narrativas a relação entre as estruturas sociais, econômicas e culturais nas quais os agentes se moveram; identificar estes agentes e procurar caracterizá-los e classificá-los, de acordo com as informações disponibilizadas pelos próprios textos. Mediam-se, nesta atividade, a percepção analítica, a comparação e a classificação. Discutem-se os critérios para essas operações e, assim, visa estabelecer um modelo de documentação das leituras, para utilização na redação final.

1. “A caminho da Independência”, de Laima Mesgravis;
2. “Independência: deixar de ser português e torna-se brasileiro”;
3. “Uma nova nação, um novo Estado”, de Miriam Dolhnikoff;
4. Seminário sob responsabilidade do professor: “O “nascimento” político do Brasil de Andréa Slemian e João Paulo G. Pimenta;
5. Seminário: “A invenção do Brasil: vida cultural no Império” de Miriam Dolhnikoff.

- *Quinto Passo – Como se constrói uma identidade legitimadora*¹⁹⁰

- Criação cultural da identidade brasileira, seus fundamentos e critérios. Mediação de comparação entre os elementos destacados no texto e as

¹⁸⁸ Para tanto, estão previstas 3 aulas.

¹⁸⁹ Para tanto, estão previstas 3 aulas.

¹⁹⁰ Para tanto, estão previstas 2 aulas.

experiências culturais dos alunos. Como é essa identidade na produção cultural e como se refere à nossa vida social? Mediação de identificação e diferenciação e sentimento de pertença.

- *Sexto Passo – Como podemos recontar a história da Independência?*¹⁹¹
 - A partir da sistematização das atividades anteriores serão propostas questões a serem desenvolvidas em uma das linguagens escolhidas por cada grupo, com exceção da redação final, que será em forma dissertativa. Elaboração de textos dissertativos ou narrativos, videoaulas ou exposição artística. Mediação de planejamento.
- *Sétimo Passo – Planejamento da Apresentação*¹⁹²
 - Elaboração da forma de apresentação escolhida pelos grupos: seminários, conferências, exposição artística, teatro, entre outras.
- *Oitavo Passo – Apresentação*
 - Em uma das datas do calendário escolar, de preferência na Mostra Cultural.

Este projeto deverá ser desenvolvido no segundo bimestre de 2019. As atividades dos alunos e os registros do professor-mediador serão arquivados para posterior análise e para o planejamento de trabalho futuro para outras turmas. Os produtos dos alunos também podem ser objetos de investigação sobre suas percepções da história, da Independência e das identidades políticas.

¹⁹¹ Para tanto, estão previstas 6 aulas.

¹⁹² Para tanto, estão previstas 2 aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que pretende refletir baseado no bom senso e na evidência imediata torna-se presa das incoerências do senso comum.

A experiência ensina, no entanto, que a sabedoria não pode ser adquirida sem custo.

Georges Gusdorf

“Hoje, a identidade parece tão óbvia que não tê-la, ou nada saber dela, só poderia ser coisa de um tolo ou um cabeça de vento”. Com esta frase, Marcel Detienne abre a sua discussão sobre a identidade, preliminar ao estudo que realizou sobre o *enigma* da identidade nacional.¹⁹³

Nesta dissertação me empenhei em desnaturalizar a identidade e procurei tratá-la enquanto conceito ou como expressão conceitual de processos sociais que a tornam, atualmente, uma quase obviedade, no sentido acima referido. Contudo, ao contrário do que a investigação deste pesquisador conclui a respeito da identidade nacional francesa – como uma singularidade mitológica reiteradamente convocada pelas tramas do nacionalismo –, minha ambição é mais modesta. Não quis desmitologizar a identidade, ou questionar sua realidade. Imaginei, em princípio, humildemente, poder entender sobre o que se trata, o porquê e o para quê das identidades. Foi o caminho que escolhi na primeira parte do primeiro capítulo, ao construir um pequeno panorama do conceito e das suas diferentes manifestações nas ciências humanas.

Minha preocupação inicial era entender por que a identidade era mobilizada nas discussões curriculares, a ponto de gerar controvérsias e discussões acaloradas, causando desconfiças e acusações de lado a lado. Ao mesmo tempo em que se afirmava a necessidade de “descolonizar” o currículo, de expressar o “direito à diferença”, afirmava-se o sentimento comum, que ligava todos a uma só identidade – brasileira. Desconfortavelmente, dei-me conta de que, até aquele momento, identidade para mim era uma “obviedade”, compreendi, igualmente – como provocou Detienne –, de que poderia ser “um tolo, ou um cabeça de vento”.

Como professor de história recorri à própria história de minha disciplina para entender como se “constrói” identidade. A segunda parte do primeiro capítulo tratou dessa tarefa. A partir de estudos anteriores empreendidos por historiadores da disciplina e da educação, consegui perceber como se disseminaram concepções de identidade no ensino de

¹⁹³ DETTIENE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 10.

história, e quais atributos étnicos, raciais, de memória coletiva e históricos foram escolhidos para construí-las, numa operação que se denomina de “tradição seletiva”.

Como uma *questão*, a identidade – ou *as* identidades, uma vez que expressam importantes diferenças de concepção entre os grupos sociais que as convocam – exigiu um entendimento mais detalhado sobre sua importância no mundo contemporâneo. Já entendida como uma “construção”, importava saber como se transformou em política – “política de identidades”. Em Manuel Castells encontrei uma chave de entendimento. O que explica o “poder da identidade” é a força com que as transformações sociais desestabilizaram o mundo da modernidade. A globalização, como uma expressão da “Sociedade em rede”, transformou a vida, a comunidade, os laços de solidariedade, as formas de crer, de sentir, de ser. Às transformações, as reações de resistência. O poder das identidades encontra-se na resistência a essas mudanças desestabilizadoras. Para compreendê-las, Castells se empenhou em elaborar os necessários instrumentos de análise, os quais me foram essenciais para conseguir perceber as discussões curriculares e as expressões identitárias de meus alunos. O destaque para a teoria de Castells está na primeira parte do capítulo primeiro e na análise empreendida nos segundo e terceiro capítulos.

Realizado o esforço, o resultado é a identidade *desnaturalizada*. Ainda mais que isso: *historicizada*. Cabia, para dar conclusão a este trabalho, pensar em como ensinar história considerando as identidades. Sobretudo, numa tradição escolar que reitera sua forma *essencializada*. Foi o que fiz no último capítulo, ao qual adicionei uma breve explicação de minha concepção teórica de ensino e aprendizagem antes de apresentar minha contribuição final em forma de projeto de ensino. Para se propor a ensinar, é fundamental que considere como se ensina e como se aprende; como se *mediam* aprendizagens, para ser mais preciso.

A realização deste trabalho foi difícil. Trabalhar como professor e ter tempo disponível para ler, pesquisar e pensar é uma tarefa no limite do impossível para muitos de nós. Para que pudesse enfrentá-la, contei com o apoio material e moral de muita gente. Neste país, o aprimoramento intelectual de professores é um luxo para poucos. Fica, no entanto, o que se produziu mediante esse esforço.

Para os futuros pesquisadores da questão das identidades, o ponto de partida é entender que as expressões de identidade atuais são formas de resistência, contra as formas naturalizadas ou “legitimadoras”, e contra as quais se projetam “futuros possíveis”. Futuras pesquisas de como movimentos análogos ocorreram em nossa história nos possibilitaria entender melhor os motivos da força que as identidades têm hoje.

Pessoalmente, a realização deste trabalho me proporcionou aprimoramento intelectual, profundidade temática, enriquecimento cognitivo e a projeção de um novo horizonte de expectativas. Por fim:

Toda aprendizagem de um saber é uma evocação do ser. O aluno, aquele que não sabe, é no entanto, o sujeito e o objeto de uma vocação para o saber, que é também um apelo do ser. O desenvolvimento intelectual é a contrapartida, talvez o reverso, talvez a expressão ou o símbolo de uma odisseia da consciência pessoal. Cada homem é, assim, o herói de seu próprio romance de formação, cujas peripécias situam-se entre afirmações-limite, idênticas para todos e que se impõem, sem discussão, ao consenso universal.¹⁹⁴

¹⁹⁴ GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 23.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 38-54.
- AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades plurais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 25-26.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: História e Geografia**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- _____. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. In: **Revista Eletrônica da Anphlac**, n. 4, 2005, p. 5-15.
- _____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed, 2007, p. 33-51.
- _____. Abordagens históricas sobre a História escolar. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p.83-104.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 185-204.
- _____. (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. 2000, p. 135-49.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007, p. 91-107.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. In: **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, jan./jul. 2001, p. 161-81.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade**. A construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. 17 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **O Poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt; Thiago Ponce de Moraes. 9 ed. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DETTIENE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria política contemporânea**: uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FEUERSTEIN, Revuen; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação brasileira (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Experiências, reflexões e aprendizados. 13 ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2017.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JACOMELLI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais**. Análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Editora Alínea, 2007.

JANCSÓ, Istvan; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico. Ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira. In: **Separata da Revista de História das Ideias**, v. 21, Faculdade de Letras, Coimbra, 2000.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUSTOSA, Isabel. **História do Brasil explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARINS, Cosme Freire. **Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2008.

MEDEIROS, João Luiz. Elementos de análise para a construção de identidades. In: _____. (org.). **Identities em movimento: nação, cyberspaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. (org.). **Identities em movimento: nação, cyberspaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e Representações sobre a(s) identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC/Rio/005, Agosto 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do candomblé**. História e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas. 2 ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica à estrutura da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEDROSO, Regina Célia. **10 de dezembro de 1948 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. 3 ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP; Editora 34, 2013.

ROMERO, Luis Alberto (coord.) **La Argentina em la escuela**. La idea de nación em los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações. O exemplo do movimento negro no Brasil. In: MATTOS, Hebe (org.). **História oral e comunidade**: Reparações e culturas negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 17-48.

SÃO PAULO (SP). **Plano municipal de educação da cidade de São Paulo**. (Folheto). São Paulo: Publicação do mandato do vereador Toninho Vespoli – PSOL/SP, junho de 2015.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: História. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. **Orientações curriculares**: Proposição de expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial: História. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. **Plano de Navegação do Autor**: caderno do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. **Plano de Navegação do Autor**: caderno do professor. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

_____. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016a.

_____. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: História. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME/COPED, 2016b.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei (org.). **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010, p. 13-33.

_____. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Marcos. Entre o espelho e a janela. Ensino fundamental e direito à História. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 54, set.-dez., 2015, p. 139-161.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

SLEMIAN, Andréa; PIMENTA, João Paulo G. **O “nascimento político” do Brasil**. As origens do Estado e da nação (1808-1825). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo, Cortez, 2008.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial, 1994.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca virtual de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Documentos-Hist%C3%B3ricos/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade nacional e consciência histórica. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 367-77.

ANEXOS

TCA - Homofobia



LGBTfobia dentro de casa

A violência não está apenas nas ruas e não vem exclusivamente de desconhecidos. Ela está presente em todos os âmbitos da sociedade e pode surgir de quem menos se espera. Pais, mães e irmãos são citados em grande parte dos relatos como os primeiros agressores. Foi assim a primeira experiência de LGBTfobia, sofrida pela professora Bárbara Souza, hoje com 23 anos.

“Eu tinha 12 anos. Minha mãe e meu padrasto bateram com o chinelo na minha cara, falando que eu só podia ser lésbica se não estivesse debaixo do teto deles.”

Frases homofóbicas

- “Nossa, você nem parece gay!”
- “Ai que desperdício ele ser gay!”
- “Eu não sou preconceituoso, até tenho amigos gays!”

Bibliografia

- <https://orientando.org/>
- <https://www.wikipedia.org/>
- [https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/14/7-frases-que-sao-homofobicas-e-as-
pessoas-falam-sem-perceber.htm](https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/14/7-frases-que-sao-homofobicas-e-as- pessoas-falam-sem-perceber.htm)
- [https://www.huffpostbrasil.com/dany-santos/30-
frases-machistas-que-tentam-te-controlar-e-
voce-nao-percebe_a_21697494/](https://www.huffpostbrasil.com/dany-santos/30-frases-machistas-que-tentam-te-controlar-e-voce-nao-percebe_a_21697494/)
- [http://pt-
br.identidades.wikia.com/wiki/Wiki_Identidades](http://pt-br.identidades.wikia.com/wiki/Wiki_Identidades)

TCA – Desigualdade de gênero e homofobia



TCA:

Desigualdade de gênero e Homofobia

9 ano D

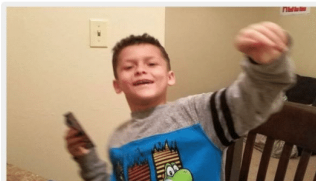
Fernanda, Júlia, Pedro, Emanuelle, Alice, Clara

DISTRITO FEDERAL**DF: homem mata mulher a facadas e dorme ao lado do corpo**

Arlene Campos de Oliveira foi encontrada morta em sua residência, na Quadra 803 do Recanto das Emas. A 27ª DP investiga o caso

Polícia prende suspeito de matar mulher e criança a marteladas

Mulher era companheira do homem e também foi esfaqueada por ele; caso era investigado desde essa quarta-feira (7), quando a mulher foi encontrada morta em sua propriedade rural.

Menino de 9 anos é encontrado morto quatro dias após admitir ser gay**Por que é importante debatermos homofobia e desigualdade de gênero?****Homem mata mulher em Magé por ela não aceitar pedido de namoro**

Helisson Guimarães da Silva, de 25 anos, foi preso em sua casa, na Baixada

Bahia

Sáb, 18/08/2018 às 12:19 | Atualizado em: 18/08/2018 às 13:34

Líder LGBTQ+ é morto e tem partes íntimas mutiladas na Bahia

Brasil continua líder no ranking de países que mais mata transexuais, diz ONG

De janeiro a setembro de 2018, 271 transgêneros foram mortos em 72 países. Brasil lidera ranking com 125 casos no período.

Feminicídio**VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL****ESTUPROS****49.497**

ocorrências de estupro em 2016

**HOMICÍDIOS DE MULHERES E FEMINICÍDIOS**

1 mulher assassinada a cada 2 horas em 2016

4.657
MULHERES

Apenas 533 casos foram classificados como feminicídios, demonstrando as dificuldades no primeiro ano de implementação da lei.

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

<http://www.justificando.com/2017/11/08/mortes-de-mulheres-no-brasil-tem-raca-e-classe-definidas-dizem-pesquisadores/#>

Gênero:

Divisão social a partir de um sistema binário

- Essa divisão social é feita através do comportamento considerado feminino ou masculino; isso inclui as roupas, estilo do cabelo, usar maquiagem ou não, entre outros...
- O gênero também pode ser considerado sinônimo de sexo dependendo do contexto.

“O sexólogo John Money introduziu a distinção terminológica entre sexo biológico e gênero social em 1955. Antes de seu trabalho, era incomum usar a palavra "gênero" para se referir a qualquer coisa, exceto para se referir a categorias gramaticais.”

https://pt.wikipedia.org/wiki/Diferen%C3%A7a_entre_sexo_e_g%C3%AAnero

Outros Gêneros

- Não binário: não se identifica com nenhum dos dois gênero.
- Gênero fluido: a pessoa que se identifica como fluido, flui entre os gêneros masculino, neutro e feminino, de acordo com o que sente em cada dia e/ou momento.
- Neutro/agênero: é a ausência de identidade de gênero.
- Transexual: a pessoa trans nasce com um sexo designado porém não se identifica com o mesmo.

O que é um comportamento feminino ou masculino?

“A palavra feminino permite que se refira a tudo aquilo que é próprio ou relativo às mulheres, portanto, quando se fala de algo ou alguém feminino é porque representa efetivamente os traços inerentes à feminilidade como: delicadeza, sensibilidade, entre outras características que se associam normalmente às mulheres”

<https://queconceito.com.br/feminino>

“Imediatamente relacionado com a terminação masculino se encontram as terminações que expressam masculinidade, na qual se empregam para se referir ao conjunto de atitudes que caracterizam aos homens ou aos animais machos, a virilidade, que também expressa mais ou menos o mesmo: que possui características próprias do varão, tal como o caso da força, a energia, os pelos no peito, entre outras.”

<https://queconceito.com.br/masculino>

Brinquedos de menino e de menina



O GLOBO

RIO

Menino teve fígado dilacerado pelo pai, que não admitia que criança gostasse de lavar louça

Alex, de 8 anos, era espancado repetidas vezes para aprender a 'andar como homem'

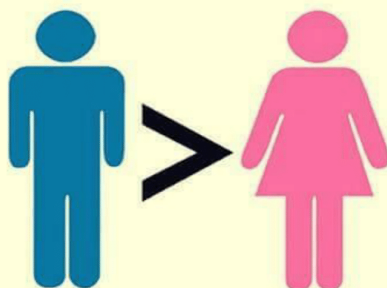
Horrorizado porque Alex gostava de dança do ventre e de lavar louça, Alex André passou a aplicar o que chamou de “corretivos”. Surrava o filho repetidas vezes para “ensiná-lo a andar como homem”. No último dia 17, iniciou outra sessão de espancamento. Duas horas depois, Alex foi levado para um posto de saúde. Parecia desmaiado, com os olhos grandes, de cílios longos, entreabertos. Mas não havia mais o que fazer. Estava morto.

<https://oglobo.globo.com/rio/menino-teve-figado-dilacerado-pelo-pai-que-nao-admitia-que-crianca-gostasse-de-lavar-louca-11785342>

Machismo

“Machismo ou **chauvinismo masculino** é o conceito que baseia-se na supervalorização das características físicas e culturais associadas com o sexo masculino, em detrimento daquelas associadas ao sexo feminino, pela crença de que homens são superiores às mulheres.”

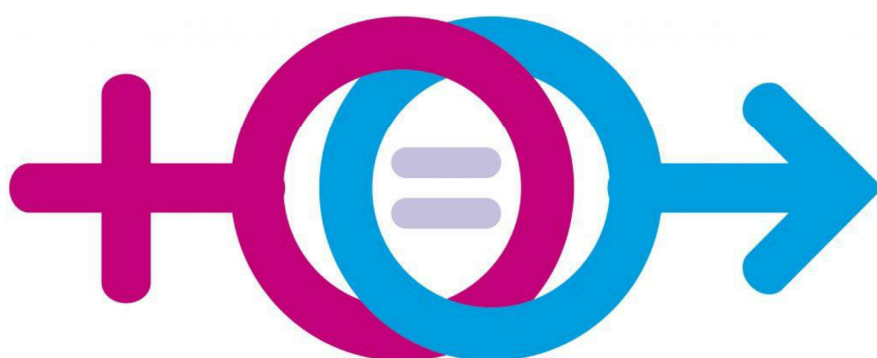
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Machismo>



Feminismo

“Feminismo é um conjunto de movimentos políticos, sociais, ideologias e filosofias que têm como objetivo comum: direitos iguais e uma vivência humana por meio do empoderamento feminino e da libertação de padrões patriarcais, baseados em normas de gênero.”

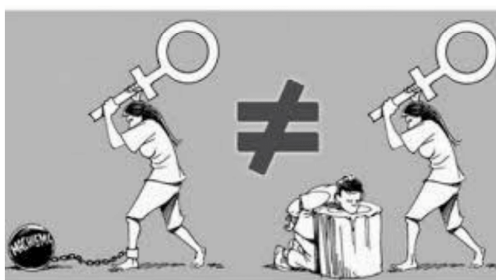
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Feminismo>



Femismo

“Femismo é a **ideologia que prega a superioridade do gênero feminino sobre o masculino**. É considerado o equivalente ao machismo, mas fazendo com que os oprimidos sejam os homens, enquanto que as mulheres seriam as opressoras”

<https://www.significados.com.br/femismo/>

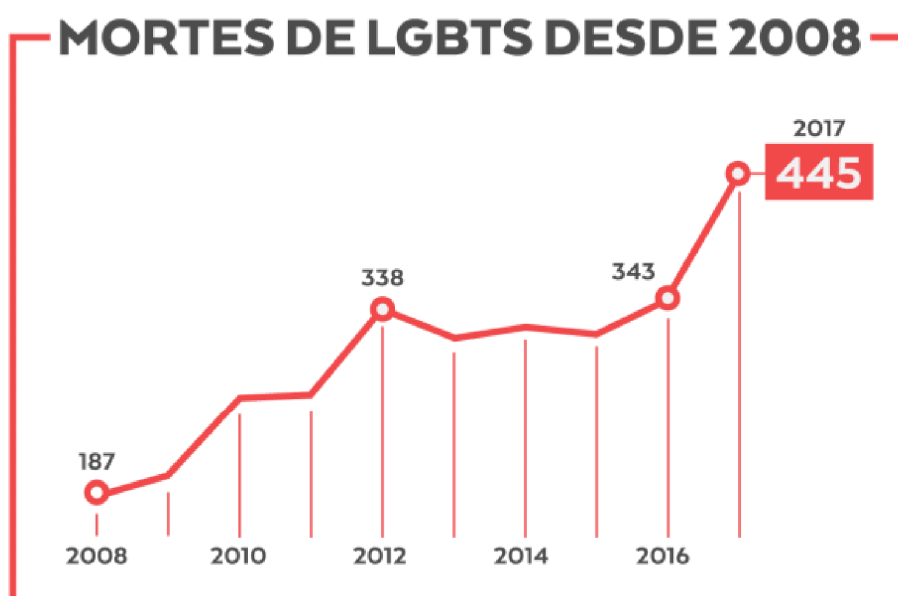


Frases machistas

- “É muito bonita pra ser inteligente”
- “Não use isso na escola, vai distrair os meninos”
- “Não quer sair comigo? Não importa, você é feia”

- LGBTs e homofobia

Mortes de LGBTs



O que são LGBTs?

L = Lésbicas (mulheres que sentem atração por mulheres)

G= Gays (homens que sentem atração por homens)

B= Bissexuais (pessoas que sentem atração tanto por mulheres quanto homens)

T= Transexuais (pessoa que não se identifica com o sexo biológico)

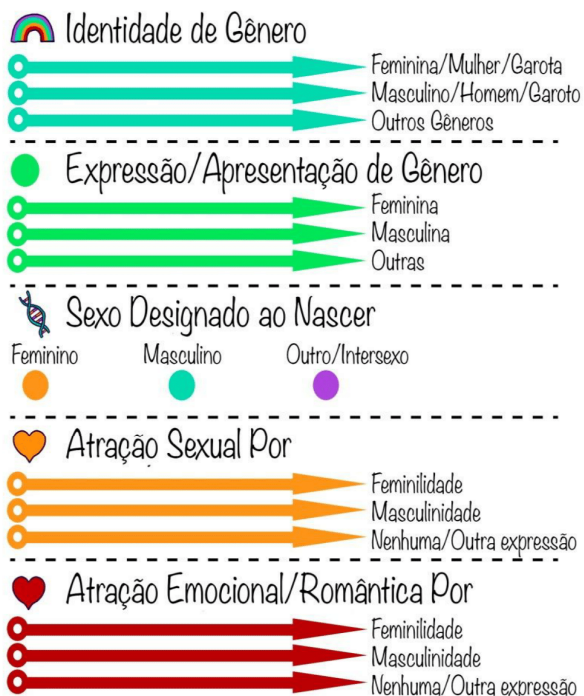
O Unicórnio de Gênero

Gráfico por:
TSER
Trans Student Educational Resources



Para saber mais, vá até:
www.transstudent.org/gender

Design by Landyn Pan



1ª parada LGBTQ+

No Brasil, a Parada do orgulho LGBT de São Paulo acontece na Avenida Paulista, no município de São Paulo, desde 1997. No ano de 2006, foi nomeado o maior parada do orgulho LGBT do mundo pelo *Guinness World Records*. A parada e seus eventos associados são organizados pela Associação da Parada do Orgulho de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis e Transexuais, desde a sua fundação em 1999. A marcha é a atividade principal do evento e aquela que atrai a maior atenção da imprensa, autoridades brasileiras e de centenas de milhares de pessoas curiosas que se alinham ao longo da rota do desfile.

Bandeiras LGBTQ+



LGBT Rainbow Flag



Bisexual Flag



Pansexual Flag



Polysexual Flag



Asexual Flag



Transgender Flag

Outras Siglas

LGBTQQICAPF2K+

L – Lésbicas
 G – Gays
 B – Bissexuais
 T – Pessoas Trans
 Q – Queer
 Q – Questionando-se
 I – Interssexuais
 A – Asexuados
 A – Sem Gênero
 A – Simpatizantes
 C – Curiosos
 P – Panssexuais
 P – Polisssexuais
 F – Amigos e Familiares
 2 – “Dois-espíritos”
 K – Kink

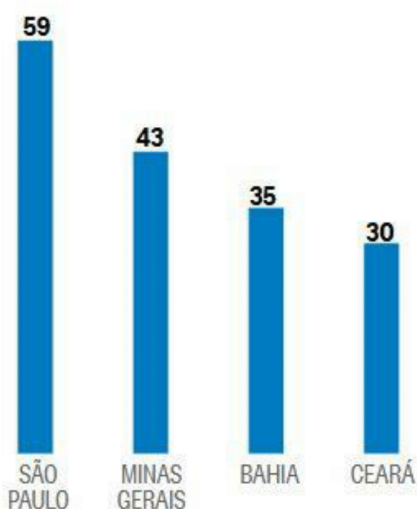


O que é LGBTfobia?

“O termo LGBTfobia não é tão conhecido, já que outro é normalmente usado como sinônimo para se referir ao ódio à população LGBT: a **homofobia**. Tecnicamente, essa expressão refere-se apenas à hostilidade direcionada a homossexuais – lésbicas e gays –, mas o termo se popularizou e é utilizado amplamente. Como define Maria Berenice Dias – presidente da Comissão da Diversidade Sexual do Conselho Federal da OAB –, a homofobia é o ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”.

<https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>

MAIORES NOTIFICAÇÕES DE HOMICÍDIOS
E SUICÍDIOS DE LGBT:
EM 2017, EM TERMOS ABSOLUTOS



IDADE DAS VÍTIMAS:



Fonte: Grupo Gay da Bahia, com base em notícias publicadas na mídia, internet e informações pessoais

O GLOBO

TCA – Xenofobia – Migrantes (relatório)

Relatório – TCA

Xenofobia contra Nordestinos

Introdução

O nosso TCA é sobre a xenofobia contra os nordestinos no Brasil.

Nossa ideia é falar o que é xenofobia e mostrar também como ela acontece no Brasil e partir para o nosso foco, quanto e como acontece este preconceito contra os nordestinos no Brasil.

Nós escolhemos esse tema porque nós temos parentes nordestinos e porque alguns dos mesmos já sofreram xenofobia e é algo que acontece muito no Brasil, mesmo com os nordestinos sendo uma grande parte dos brasileiros.

Em nossa apresentação nós iremos analisar uma reportagem sobre a xenofobia principalmente na internet, vamos também analisar artigos tanto de leis tanto da Declaração Universal dos Direitos Humanos e também um gráfico sobre a quantidade de denúncias em diversos estados do Brasil.

Objetivo Geral

Nós pretendemos conscientizar com este trabalho as pessoas que o assistirem de atos xenófobos e preconceituosos com nordestinos e também pretendemos esclarecer este preconceito e mostrá-lo à quem não o conhece.

Objetivos Específicos

Para o objetivo geral ser concluído nós vamos levantar dados sobre este preconceito e explicar tudo que achamos relevante desde a xenofobia geral até focarmos nos nordestinos. Também vamos analisar artigos, leis e direitos que acabam com os preconceituosos e protegem os discriminados.

Bruno Silva, Luan Martins,

Gabriel Neres, Thiago Alves,

Luiz Fernando

9ºD

PREVIDÊNCIA SOCIAL



Letícia, Gabriella, Giovanna e Beatriz 9ºD.

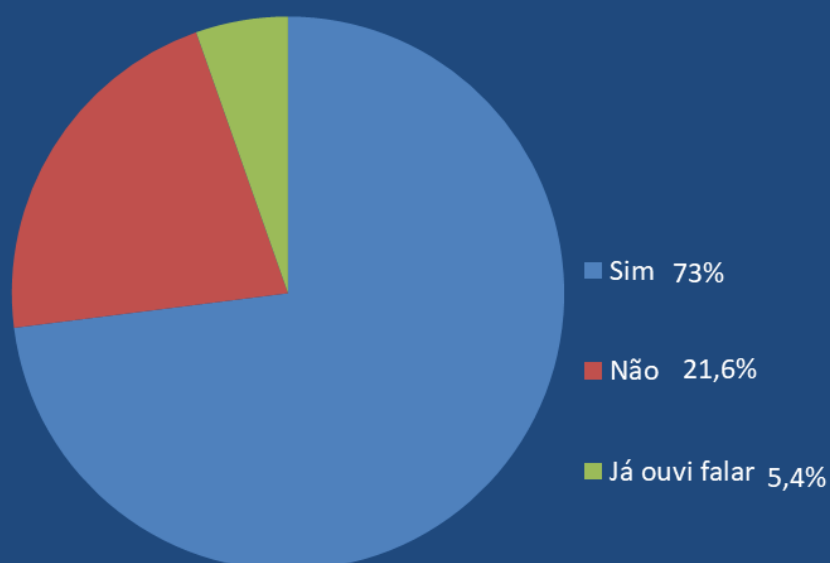
Sumário:

Previdência Social

➤ Oque é?.....	1
➤ Como funciona?.....	2
➤ Benefícios.....	3
➤ Sistemas (público e privado).....	4
➤ Regimes do sistema público- RGPS e RPPS.....	5
➤ Contribuição RGPS.....	6
➤ Contribuição RPPS.....	7
➤ Pesquisa.....	8
➤ Problema.....	9
➤ Eu, Daniel Blake.....	10

Você sabe o que é Previdência Social?

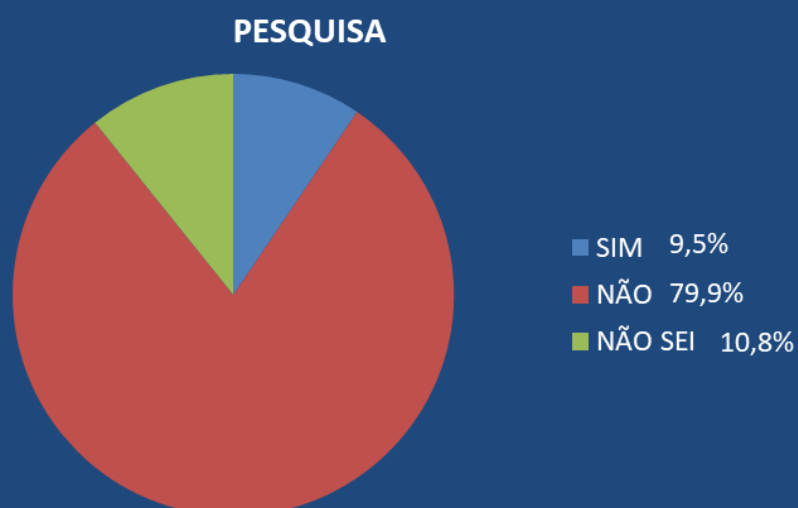
PESQUISA



- O que é Previdência Social?
- Como funciona?
- Para o quê serve?

- A previdência social é um seguro social em que o trabalhador, participa com contribuições mensais, obrigatórias.
- Previdência significa, prever o amanhã, criada para segurar o momento em que você poderá perder a sua renda, em casos de velhice, doença, acidente, gravidez, prisão ou morte, o contribuinte, recebe auxílios da previdência.
- O objetivo, é garantir uma renda ao trabalhador e à sua família em momentos de inatividade, substituindo o seu salário.

Você recebe benefícios do INSS?



Benefícios

Esse seguro, oferece benefícios assegurando um rendimento.

- Aposentadoria por idade
- Aposentadoria por invalidez
- Aposentadoria por tempo de contribuição
- Salário maternidade
- Auxílio doença
- Auxílio acidente
- Pensão por morte
- Entre outros...

Sistema (público)

Existem dois sistemas de previdência no Brasil, o público é um deles.

• Sistema Público

O Sistema público, é mantido por uma pessoa jurídica de direito público, e é de contribuição obrigatória, destinada a todos os trabalhadores que exercem atividades remuneradas. Existe uma divisão que separa os servidores públicos dos demais trabalhadores, denominados regimes.

Regimes do sistema público

Existem dois regimes previdenciários:

- O Regime Geral da previdência social – RGPS
Administrado pelo Ministério da Fazenda e Gerenciado pelo INSS.
Os trabalhadores deste regime são registrados na CLT pela Carteira de trabalho.
- O Regime Próprio da previdência social - RPPS
Gerenciado por Estados e Municípios.
O Em São Paulo, o Instituto Municipal - IPREM, é a entidade responsável pela gestão do RPPS dos servidores públicos de São Paulo.

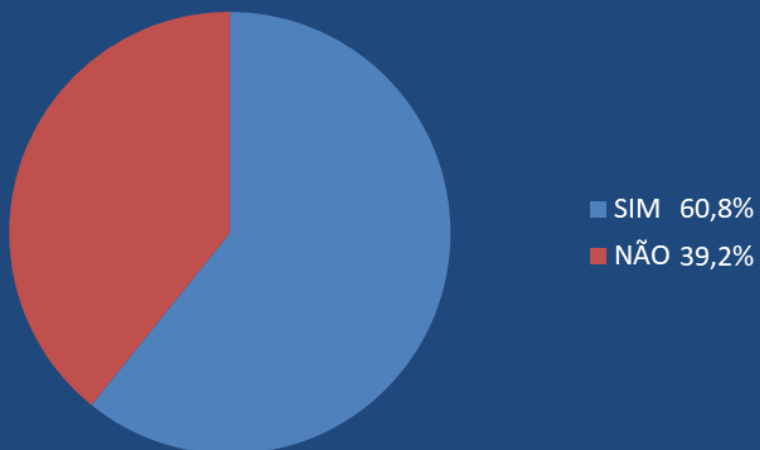
Sistema (privado)

2º sistema previdenciário

- A previdência privada, é um sistema complementar com a finalidade de suprir a necessidade de uma renda adicional. De caráter não, obrigatório, não são todos os trabalhadores que buscam ou que possuem a previdência privada.
- Gerido por bancos, seguradoras ou outras instituições, onde cada um dos trabalhadores, deposita uma quantia de dinheiro mensal, em uma conta individual.

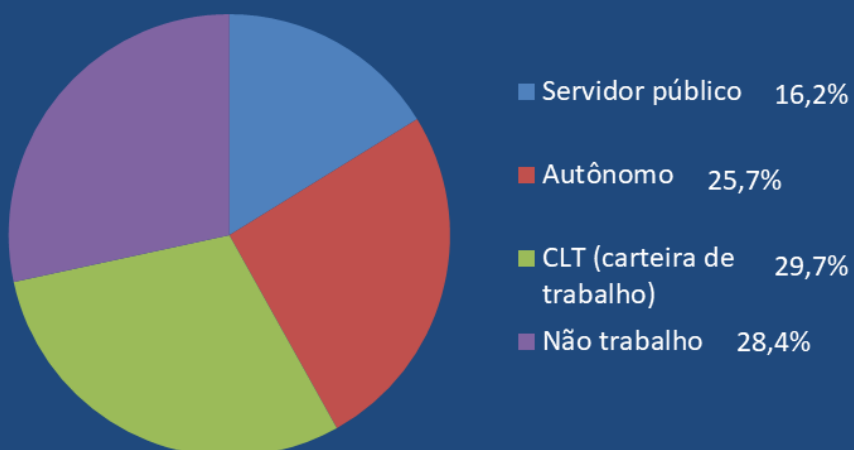
Você sabe para onde vai o dinheiro da sua contribuição?

PESQUISA



Você trabalha...

PESQUISA



Contribuição

Contribuição é o nome dado à parcela do salário do trabalhador que é descontada pela previdência social todos os meses.

• RGPS

A contribuição é feita de duas formas, os que possuem registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). O valor é descontado do salário e varia, de acordo com cada remuneração.

Para os trabalhadores autônomos, a contribuição, é por meio do pagamento do carnê de recolhimento. Os valores devem ser equivalentes a 20% do salário.

Tabela para Empregado, Empregado Doméstico e Trabalhador Avulso 2018

Salário de contribuição (R\$)	Alíquota
Até R\$ 1.693,72	8%
De R\$ 1.693,73 a R\$ 2.822,90	9%
De R\$ 2.822,91 até R\$ 5.645,80	11%

• RPPS

O servidor contribui mensalmente com 11% da remuneração-base em folha de pagamento para o RPPS, cujo departamento responsável é o IPREM.

Um retrato do mundo que deu errado

Daniel Blake é um senhor de idade que sofreu um ataque cardíaco e por isso está impedido de trabalhar. Para garantir o próprio sustento ele precisa do auxílio saúde, benefício concedido pela Previdência Social, de direito Público. Seu único desejo, é voltar a trabalhar, e receber o benefício a que tem direito. No meio do caminho, dificuldades com a longa espera e a complicada burocracia cujo único fim é dificultar ao máximo a vida das pessoas, ele acaba, não conseguindo o auxílio que necessitava, vindo a falecer, tendo outro ataque cardíaco

Eu, Daniel Blake

“Não sou cliente, consumidor ou usuário dos serviços. Eu não sou um preguiçoso, um fujão, um mendigo ou um ladrão. Não sou um número do seguro social ou um clique em uma tela. Paguei as minhas dívidas, não sonego um centavo e tenho orgulho disso. Eu não olho ninguém de cima, olho meus vizinhos nos olhos e ajudo-os se poder, não aceito caridade e nem peço caridade. Meu nome é Daniel Blake, eu sou um homem, e não um cão, e por isso eu exijo meus direitos, exijo que me tratem com respeito.

Eu, Daniel Blake, sou um cidadão, nada mais e nada menos. Obrigado.”

Conscientização

*Por que citamos
esse filme?*



Bibliografia

- Previdência.gov.br
- Previdenciarista.com
- Inss.gov.br
- Todapolítica.com
- [Youtube.com/terraçoeconomico](https://www.youtube.com/terraçoeconomico)
- Livro: “ O que é Previdência Social”- Luciano Fazio.

TCA – Discriminação racial no mercado de trabalho

Trabalho feito por:

Emerson Junior, Luana Silva, Lucas Lopes, Marcos Henrique, Renan Gabriel e Samantha Dourado

9ºD



**T.C.A:
Discriminação
Racial no Mercado
de Trabalho**

Discriminação Racial

Discriminação racial significa qualquer restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, com a finalidade ou efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública.



Argumentos contra a discriminação racial

- O conceito de “raça” baseado na diferença da cor da pele não existe.

“(…) É irônico que, embora o racismo seja uma realidade – e uma realidade chocante – a própria raça seja uma ficção. O conceito de raça não tem fundamento (…)

A. C. Grayling, O significado das coisas, Gradiva.

- Um racista é imoral.
- Discriminar uma pessoa apenas por esta ser fisicamente diferente é uma atitude incorreta.
- O ser racista apresenta valores depreciativos para os seres que considera inferiores.

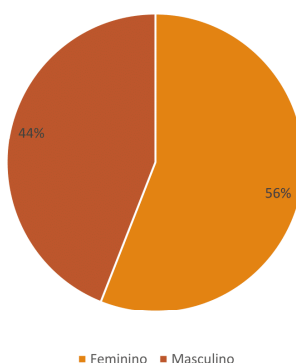
Argumentos a favor da discriminação racial

- Há raças superiores, cuja sua inteligência e beleza é superior às outras.
- Os negros são inferiores, pois estão abaixo na escala evolutiva em comparação aos brancos.
- As raças são quase espécies, sem ligação entre si.
- Existe interfecundidade, mas o fruto desta mistura são seres caóticos. Um mestiço não é nem de uma raça nem de outra, nem de uma cultura nem de outra.

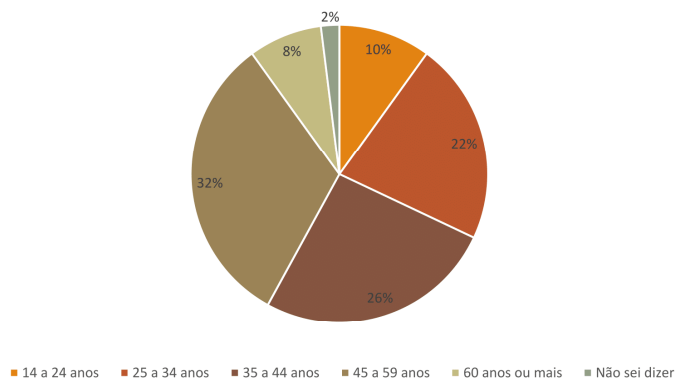
Defensores:

- Arthur de Gobineau (1816 – 1882) | Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas (1853-1855)
- Houston Stewart Chamberlain (1855 – 1927) | The Foundations of the 19th Century (1899-1901)
- Georges Vacher de Lapouge (1854 – 1936) | L'Aryen Son rôle social, 1899.
- Allan Kardec (1804 – 1869)

Definição de sexo:



Faixa etária:



Você já presenciou ou sofreu racismo no seu local de trabalho? Se sim, conte como foi.

Respostas mais relevantes:

“Não, se acontecesse, saberia o que faria, sei dos meus direitos.”

“Já sofri por conta da cor.”

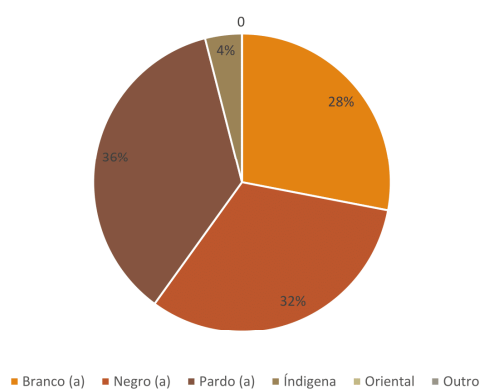
“Sim! Um cliente meu falou comigo por telefone e disse “vamos fazer negócio de branco!”, porém o mesmo não sabia que eu sou negro!”

“Já presenciei por uma aluna minha ser negra.”

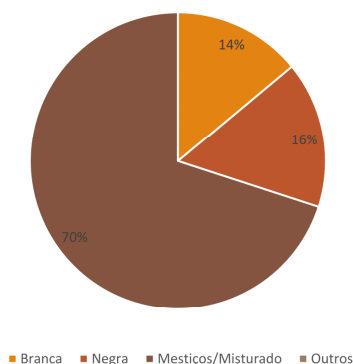
Negros representam 54% da população do país



Em relação a sua etnia, você se considera:



De acordo com o seu senso, a maior população do lugar em que você mora é:



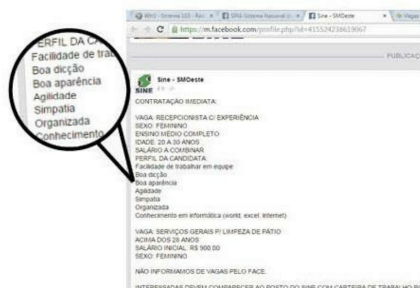
Mercado de trabalho ainda discrimina os negros

Desde a abolição da escravidão o racismo ainda é presente no mercado de trabalho.

Segundo uma pesquisa feita pelo Instituto Ethos (realizada de dezembro de 2014 a maio de 2015), apenas 4,7% dos cargos executivos nas 500 maiores empresas do Brasil são ocupados por negros, e apenas 0,4% são ocupados por mulheres negras.



O quê significa ter uma “boa aparência” num emprego?



Analise a seguinte situação. Suponhamos que uma pessoa qualquer trabalhe em uma empresa. Um dinheiro dessa tal pessoa foi roubado, quando deixado em cima de uma mesa. Existem 2 suspeitos, um negro veterano na empresa, e um branco com menos tempo de empresa. Quem a sociedade em geral julgaria de primeiro impacto?

Respostas mais relevantes:

“O branco.” (9 pessoas)

“O negro.” (33 pessoas)

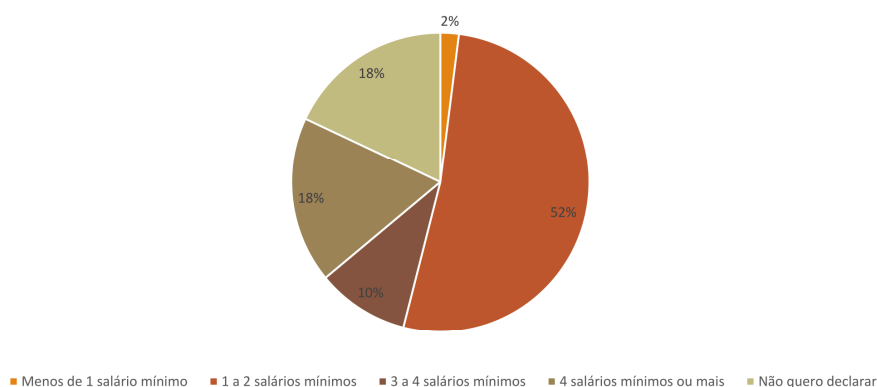
“Julgaria quem tem menos tempo.” (4 pessoas)

63,7% dos desempregados no Brasil são pretos ou pardos, aponta IBGE

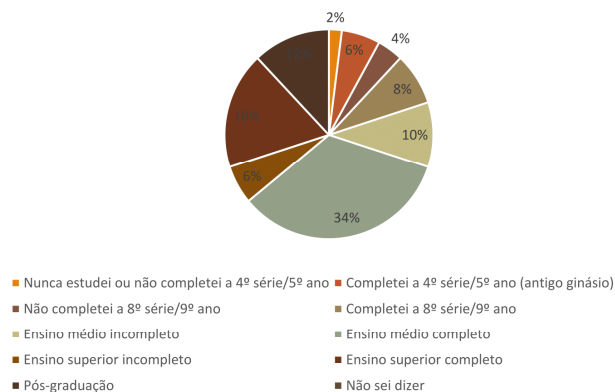
Dos 13 milhões de brasileiros desempregados no terceiro trimestre deste ano, 8,3 milhões (63,7%) eram pretos ou pardos. É o que aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada nesta sexta-feira (17) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Faixa salarial:



Até que série/nível de ensino o Sr. (a) estudou?



O que é meritocracia?

Meritocracia é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo.

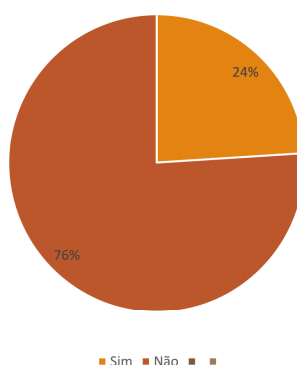
De acordo com a definição “pura” da meritocracia, o processo de alavancamento profissional e social é uma consequência dos méritos individuais de cada pessoa, ou seja, dos seus esforços e dedicações.

Críticas à meritocracia

Alguns sociólogos, filósofos e intelectuais ignoram a meritocracia como um sistema justo de hierarquização, pois a ascensão profissional ou social não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das oportunidades que cada indivíduo tem ao longo da vida.

A principal crítica está no fato de não ser este esforço o único fator que define o sucesso ou o fracasso, mas uma parte que engloba conceitos mais complexos que estão presentes nas sociedades.

Você sabe o que é meritocracia?



De acordo com a Meritocracia, todos têm as mesmas oportunidades independente de cor, sexo etc. Supondo que um negro e um branco estão disputando uma vaga de emprego, o negro tem mais experiência na área do que o branco, então teoricamente ele teria mais chances de ser contratado. Você acha que isso condiz com a realidade? Justifique sua resposta.

Respostas mais relevantes:

“Sim” (6 pessoas)

“Acho que todos têm a mesma oportunidade.”

“Depende de quem contrata. Para mim, o contrato deve ser feito com quem mais contribuirá com o crescimento da empresa, e essa independe de sexo, raça ou religião.”

“Não, porque as pessoas não se assumem racistas, teria relevância a cor da pessoa.”

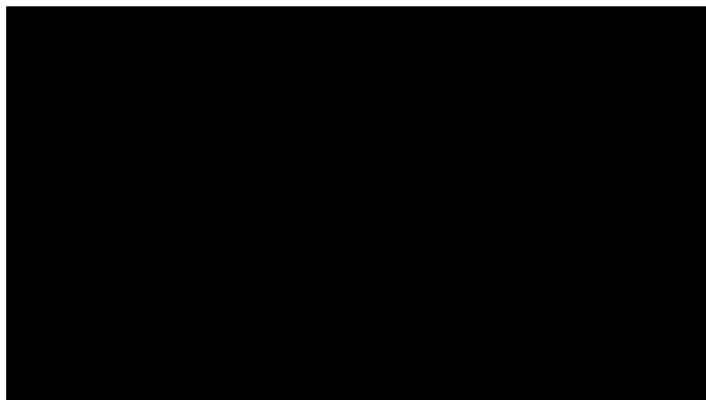
“Depende da empresa, mas boa parte das empresas ligam para o físico da pessoa.”

Cota racial

As **cotas raciais** são a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por raça, na maioria das vezes, negros e indígenas.



Bia Ferreira - Cota Não é Esmola





Fábio Coala

Fontes

<https://www.ethos.org.br/cedoc/ha-discriminacao-racial-no-mercado-de-trabalho/#.W-7ea-hKiUk>

https://pt.slideshare.net/titoromeo/microsoft-power-point-discriminacao?next_slideshow=1

<https://www.significados.com.br/meritocracia/>

http://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2014/11/mentirinhas_723.jpg

<https://g1.globo.com/economia/noticia/637-dos-desempregados-no-brasil-sao-pretos-ou-pardos-aponta-ibge.ghtml>

<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>

TCA – Desigualdade de gênero - licença maternidade (2016)

TCA 2016- 9º ANO C

**Juliana Ribeiro
Melissa Lima
Nathan Gabriel
Laísa Barbosa
Victor Guilherme
Lucas Góis**

QUEM GOSTOU FAZ O URG01

DESIGUALDADE DE GÊNEROS: **LICENÇA MATERNIDADE**

TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA

DURAÇÃO

A duração pode variar entre 04 e 06 meses, o que é considerado muito pouco por muitas usuárias do benefício.

As mães querem acompanhar o primeiro ano dos filhos, acompanhar seu desenvolvimento e seu crescimento, o que não é possível para mães que trabalham fora.

Há movimentos, tanto de mães quanto de médicos que acreditam ser necessária a presença da mãe do primeiro ano de vida do filho, o que deveria ser assegurado pela licença maternidade.



DIREITO À LICENÇA MATERNIDADE

Todas as mulheres gestantes após dar à luz, ou adotar uma criança possuem direito à licença maternidade.

A licença maternidade pode durar de 04 a 06 meses, sendo defendido por lei a permanência da mãe em seu emprego após o término desse prazo.



SALÁRIO-MATERNIDADE

A licença maternidade, oficialmente “salário-maternidade”, oferece às mães o direito de receber igual remuneração durante o período do benefício.

O benefício vale para empregos com carteira assinada, do serviço público, temporários, trabalhos terceirizados e autônomos ou ainda trabalhos domésticos, desde que haja a contribuição com o INSS por pelo menos 10 meses.



QUEM TEM DIREITO AO BENEFÍCIO?

Evento gerador	Tipo de trabalhador	Onde pedir ?	Quando pedir ?	Como comprovar ?
Parto (inclusive de natimorto)	Empregada (só de empresa)	Na empresa	A partir de 28 dias antes do parto	Atestado médico (caso se afaste 28 dias antes do parto) ou certidão de nascimento
	Desempregada	No INSS	A partir do parto	Certidão de nascimento
	Demais seguradas	No INSS	A partir de 28 dias antes do parto	Atestado médico (caso se afaste 28 dias antes do parto) ou certidão de nascimento
Adoção	Todos os adotantes	No INSS	A partir da adoção ou guarda para fins de adoção	Termo de guarda ou certidão nova
Aborto não-criminoso	Empregada (só de empresa)	Na empresa	A partir da ocorrência do aborto	Atestado médico comprovando a situação
	Demais trabalhadoras	No INSS		

VALORES

Os valores do benefício variam de acordo com cada situação.

Caso a beneficiada trabalhe com carteira registrada, o valor do salário será o mesmo que o do benefício.

Caso a beneficiada seja desempregada há um procedimento a ser feito pela Previdência Social para solicitar o benefício:

SALÁRIO-MATERNIDADE PRA DESEMPREGADAS

➤ Disponível de **12 a 36** meses após o desligamento da trabalhadora

➤ **Atendimento:** é preciso ser agendado pela Central **135** ou pelo site.

➤ **Documentos a serem apresentados:** Carteira de trabalho, Certidão de nascimento da criança (imprescindível), RG e CPF da trabalhadora

➤ **Cálculo:** o valor do benefício para as desempregadas é calculado a partir dos **15** meses anteriores ao nascimento da criança. Neste período são verificados os **12** maiores salários recebidos pela beneficiária e é feita uma média entre eles.

■ **Mais informações:**
Central de Atendimento do INSS, telefone 135 (funcionamento das 7h às 22h)
<http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/salario-maternidade/>

Fonte: INSS

LICENÇA PATERNIDADE

É concedido também um período para os pais, que pode variar entre 05 ou 20 dias, dependendo da empresa onde ele trabalha.

- **05 DIAS**

É concedido cinco dias para pais que trabalham registrados em empresas, ou que comprovem estágios ou trabalhos temporários.

- **20 DIAS**

É concedido vinte dias para pais que trabalham em empresas participantes do programa “Empresa Cidadã”, sendo esses vinte dias contados apenas em dias úteis, ou dias de trabalho caso a empresa funcione aos fins de semana.

ADOÇÃO OU ÓBITO

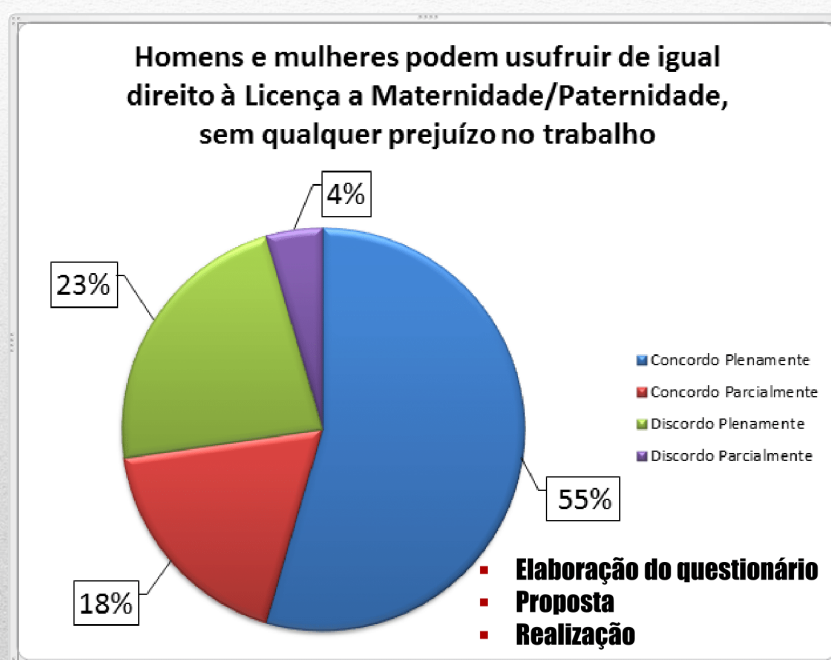
Em caso de adoção ou óbito da mãe, o pai passa a receber o direito ao salário-maternidade, podendo se ausentar do serviço por até 06 meses, além de poder receber, durante esse período, um valor mensal correspondente ao seu respectivo salário.

Em caso de óbito do bebê a mãe ainda possui o direito ao afastamento de até 06 meses e ao salário-maternidade.

Em caso de óbito da mãe e do bebê, o pai possui o direito ao afastamento e ao salário.



QUESTIONÁRIO FEITO EM GRUPO



LEVANTAMENTO DE DADOS

Após levantarmos os dados do questionário, percebemos a grande mobilização dos entrevistados sobre o assunto. Recebendo, muitas vezes, o relatos de alguns deles:

“A mãe tem que ficar mais tempo com o bebê.”

“Às vezes a mulher é demitida”

“Os homens não tem o mesmo grau de participação na maternidade.”

“Algumas mulheres são demitidas assim que termina a licença maternidade”

“Caso a mãe faleça no parto, o pai tem direito a licença maternidade”

“A mulher tem que ter mais tempo de licença”

COMUNIDADE

Pensando na proposta do tema, o grupo realizou uma ação no bairro, entrevistando mulheres que usam, ou já usaram, o benefício da licença maternidade.

Recolhemos alguns relatos sobre como funciona o processo, e fizemos um

- 4 entre 5 mulheres conseguiram tirar o benefício sem nenhum problema.
- 4 entre 5 mulheres acham necessário mais tempo de licença maternidade.
- 3 entre 5 mulheres foram demitidas ou quase perderam seus empregos.
- 2 entre 5 mulheres tiveram um desconto monetário em suas férias após a licença maternidade.
- 4 entre 5 mulheres concordam que muitas empresas preferem contratar homens ao invés de mulheres por não ter licença maternidade.

PROPOSTA DE SOLUÇÃO

O grupo pensou e discutiu diversas propostas de solução, até encontramos alguns movimentos na internet.

A maior reivindicação das mulheres, e até de alguns obstetras ou especialistas, é a questão do tempo de licença, que é considerado pouco tempo para os primeiros meses do bebê.

O grande problema encontrado é a questão de ser uma lei, o que dificulta bastante a mudança.

O que poderia ser feito, temporariamente, é um acordo entre a mãe e seu patrão, onde ela possa trabalhar em período reduzido após o término da licença para poder ficar mais tempo com o bebê em seu primeiro ano de vida.

